Der Arbeitsbegriff der Pädagogik

INAUGURAL-DISSERTATION

ZUR

ERLANGUNG DER DOKTORWÜRDE

DER

PHILOSOPHISCHEN FAKULTÄT

DER

EBERHARD-KARLS-UNIVERSITÄT

ZU TÜBINGEN

VORGELEGT VON

WILLY KUHN

AUS BACKNANG

STUTTGART

DRUCK DER BUCHDRUCKEREI A. BONZ' ERBEN

1929

Gedruckt mit Genehmigung der Philosophischen Fakultät der Universität Tübingen

Referent:
Professor Dr. Kroh
27. Oktober 1927

Inhalt

Seite

I. Die Aufgabe 5

II. Der Bildungsbegriff 8

1. Bildung als Zustand 8
2. Bildung als Verfahren 20

III. Spiel und Arbeit als polare Gegensätze (Spielhaltung und Arbeitshaltung) 29

IV. Zeitgestalt der Arbeit im allgemeinen 38

V. Das Psychische im Arbeitsvorgang 44

VI. Arbeit in pädagogischem Sinn entweder ein Prozeß des Verstehens oder des Schaffens 54

1. Der objektive Geist 55
2. Der Prozeß des Verstehens 61
3. Arbeit in p. S. — Verstehen — Erlebnis. Die Erlebnispädagogik 65
4. Der Prozeß des Schaffens 69
5. Werkunterricht als Prinzip — Seinig „die redende Hand" — expressionistische Pädagogik 73

VII. Arbeitshaltung — Arbeit in p. S. — Arbeitsschule 77

1. Die Arbeitshaltung 78
2. Drei Bestimmungsgründe für den Begriff der Arbeit i. p. S. und den Begriff der Arbeitsschule 80
3. Kind — Stoff (Individualität — Bildungsgut) 83
4. Die Phasen der Arbeit in p. S. 87
   a) Phase I: Setzung des Arbeitsziels 87
   b) Phase II und III: Die fiktive Realisierung des Arbeitsziels in der Vorstellung (Arbeitsplanung) und die tatsächliche, sukzessive Realisierung 93
   c) Phase IV: Die Prüfung des Arbeitsergebnisses 94
5. Die Arbeitsschule 95

Anmerkungen 100

Literatur 102

Digitized by the Internet Archive
in 2026

https://archive.org/details/IA41550010_0159

„Hat irgendwie Gegenwart Sinn,
so hat sie Ewigkeit." [1]

I. Die Aufgabe.

„Bedeutung hat alles erst, wenn es einen unbedingten Sinn, eine unbedingte Tiefe, eine unbedingte Wirklichkeit hat. Daß es das hat, ist nicht Sache des Beweisens und Widerlegens, es ist Sache des Glaubens an den unbedingten Lebenssinn. Ohne ein Fünkchen dieses Glaubens kann kein Gott sein; denn geistig leben heißt doch im Sinnvollen leben, und ohne einen letzten Sinn versinkt alles in den Abgrund der Sinnlosigkeit.[2]" Diese Sätze Paul Tillichs auf das Leben des Menschen bezogen, sagen: Auch das Menschenleben hat nur Sinn, wenn es auf dem Unbedingten steht, wenn es nicht von dem, was nur Mittel zum Leben ist, aufgesaugt wird. Bildung, deren Aufgabe es ja ist, den Menschen erst zum Menschen zu machen, muß diesen zum Unbedingten hinführen, auf daß sein Leben sinnvoll werde.

Und Arbeit in pädagogischem Sinn? Reicht sie mit dem Zweck, den sie erfüllen soll, in jenes allgemein und zeitlos gültige Ziel der Bildung hinein? Geben wir einmal unserem Thema „der pädagogische Arbeitsbegriff" die Form einer Frage. Sie muß heißen: Welche Gestalt muß Arbeit haben, daß sie ein möglichst hohes Maß von Bildung gewährleistet? Schon aus dieser Frage kann man entnehmen, daß Arbeit in pädagogischem Sinn den Hauptnachdruck nicht auf die ökonomische Seite der Arbeit legt, sondern auf die Bildung des Arbeitenden. Die vorliegende Abhandlung soll zeigen, daß Arbeit eben ein, wenn nicht das Hauptmittel im Bildungsverfahren ist, daß überhaupt die Begriffe Lebenssinn, Bildung und Arbeit in pädagogischem Sinn in einem Zweck-Mittelverhältnis stehen.

Auch andere Gründe führen zu der Forderung, das vorliegende Problem bis zu seinem absoluten Bezugspunkt zu verfolgen. Zu-

nächst ein Grund formaler Art: ohne tiefere Grundlegung kommt in unserem Fall nur aus, wer sich ganz unkritisch verhält und rein deskriptiv die Vielgestaltigkeit dieses Zentralproblems der modernen Pädagogik abhandelt. Eine solche Haltung ist bei diesem Thema schlechterdings unmöglich, denn kritische Beurteilung ist um der Klarheit willen notwendig; positive Kritik ist aber nur möglich, wenn man einen eigenen, festgegründeten Standpunkt einnimmt, welcher andern die eigenen Urteilsgründe aufschließt. Diesen kann man m. E. nur auf jenen Grund bauen, von dem oben gesprochen wurde. Dann hat man einen Standpunkt gewonnen, der gestattet, daß man sich über den Streit der Tagesmeinungen erhebt.

Endlich wird ein Drittes geradezu fordern, vom Unbedingten auszugehen. Es wird keinem Zweifel unterliegen, daß wir in einer pädagogischen Zeit leben, uns mitten im Strome einer pädagogischen Bewegung befinden, und daß der Problemkreis um die Arbeitsschule eine Seite dieser Bewegung ist. Um zu ermessen, was diese Tatsache für uns bedeutet, verweilen wir einen Augenblick bei diesem Punkt und untersuchen die Ablaufverhältnisse von Reformbewegungen überhaupt: Einzelne nur — dämonische Menschen nennt sie Jaspers — vertreten am Anfang die „Idee", die oft lange Zeit nicht wirksam ist. Erst „wenn die Zeit reif ist", dringt sie in rauschartiger Konzeption in weitere Kreise ein, eine mehr oder weniger große Zahl von Menschen setzt sich für sie ein und gestaltet die Verhältnisse in revolutionärer Weise um. Der Grundzug einer solchen Reformbewegung kann gut sein, ist aber in dieser ersten Zeit deutlich von den nachteiligen Erscheinungen begleitet, die jede Massenbewegung kennzeichnen: sie ist rasch im Verlauf, blind gegen andere Werte, hofft von ihrer Idee alles, verachtet alles Alte und — was der schwerste Vorwurf ist — ist oft untief in dieser ersten Periode.

Nach dieser Zeit des „Umsturzes" kommt eine Zeit der Ruhe, des Abflauens im Hinblick auf die Intensität des äußeren Reformierens und den Umfang der beteiligten Menge von Menschen. Nun wird die Sache allmählich alt, wird „Mode", die vielen Mitläufer und Gewohnheits-Reformer fallen ab. Damit ist die Krisis ange-

brochen, durch die alle großen Reformbewegungen sich einmal durchkämpfen müssen. Erst in ihr bestehen sie ihre Feuerprobe, in der sie erweisen müssen, ob sie Tiefe und Kraft haben. Nur ein geringer Teil der beteiligten Menschen hat sich zu der Überzeugung durchgerungen, daß in geistigen Dingen eine Umgestaltung der Verhältnisse nie auf dem Wege einer lauten, raschen Revolution, sondern nur mittels einer stillen, langsamen Evolution möglich ist.

Diese Periode, die für die wichtigste gehalten werden muß, geht allmählich in eine dritte über, in der die Idee zwar noch wirksam ist, ihre Schwungkraft sich aber allmählich ausläuft. Ihre Objektivation ist in der durch die Macht der Umstände möglichen Tiefe vollzogen, sie ist in die „Sitte" aufgenommen, und Tradition und Überlieferung sorgen dafür, daß sie in der Gesellschaft lebendig bleibt.

Die Arbeitsschulbewegung steht in der zweiten Periode. Das bedeutet, daß wir uns jetzt aller lauten, kurzfüßigen Reformen zu enthalten haben, daß es jetzt vor allem gilt, bis zum Kern der Sache vorzudringen und in immerwährendem Wechsel zwischen zäher Tat und steter Besinnung die Idee aus dem dunklen Reich des Geistes in den hellen Tag der Wirklichkeit zu heben. Nur so wird die Objektivation der Idee in größtmöglicher Reinheit — befreit von den Zufälligkeiten aller „Revolution" vollzogen, nur so kann die Arbeitsschulbewegung dem Schicksal entgehen, eine vorübergleitende Welle im Meer der Reformen zu werden.

Endlich bekommt die vorliegende Sachlage noch einen tragischen Akzent, wenn wir sie zur Lage unserer Kultur in Beziehung setzen. Diese war auf dem Wege der Selbstvergötterung und steht nun in einer Zeit der Besinnung. Das Bestreben der Gegenwart ist, in Reaktion gegen das positivistische Zeitalter des letzten Jahrhunderts unsere Kultur wieder unter das Richtmaß des Absoluten zu stellen. Auch unser vorliegendes Problem bekommt von dort seinen Einschlag und darf deshalb nicht nur als ein Problem der Methodik betrachtet werden. So ist von den verschiedensten Seiten die am Anfang gekennzeichnete Betrachtungsweise gerechtfertigt.

II. Der Bildungsbegriff.

Der Arbeitsbegriff der Pädagogik bekommt seine Bestimmung aus zwei Komponenten, die mit ihm selbst gegeben sind. Legt man den Nachdruck auf das Wort „Arbeitsbegriff", so findet man eine bestimmende Komponente im Begriff der Arbeit überhaupt. Betont man jedoch die zweite Hälfte des Begriffes (das Wort Pädagogik), so kann man daraus schließen, daß der pädagogische Arbeitsbegriff andererseits vom Begriff der Bildung her bestimmt werden muß. Die letzte Aufgabe nehmen wir zuerst in Angriff, bestimmen also nun den Begriff der Bildung.

Der Begriff der Bildung kann zweierlei bedeuten, einerseits einen Vorgang, ein Verfahren, andererseits das Ergebnis, das Ziel dieses Verfahrens. Im letzten Fall handelt es sich um eine bestimmte Seinsform, die der Mensch verkörpern soll, im vorhergehenden um den Weg zu dieser Seinsform. Wir teilen darum unsere Aufgabe und reden zuerst von „Bildung als Zustand" und dann von „Bildung als Verfahren".

1. Bildung als Zustand.

Im letzten Kapitel fanden wir, daß Bildung das Mittel darstellt, menschlichem Leben einen Sinn zu geben, indem sie dieses im Absoluten verankert. Wir verfolgen nun diesen Gedanken und sagen: Gebildet ist nur der Mensch, der von seiner Willkür frei wurde und sein ganzes Leben, nicht nur sein Denken, sondern vor allem auch sein Handeln, sein Fühlen und seine Gesinnung zeitlosen, überindividuellen Werten unterordnet, der sich, kurz gesagt, einem Höheren hingibt. Manch ein Gedankengang kann uns zu dieser Auffassung der Bildung hinführen.

Im folgenden soll von dem, was für gewöhnlich unter Bildung verstanden wird, ausgegangen werden. Es wird jedoch gut sein, sich dieser Auffassung von vornherein kritisch gegenüberzustellen, denn man kann über sie Ansichten hören wie die folgenden: „Narrenpossen sind eure allgemeine Bildung und alle Anstalten

dazu“ (Goethe). „Wer könnte euch erkennen! ... und wenn man auch Nierenprüfer ist: wer glaubt wohl noch, daß ihr Nieren habt! Aus Farben scheint ihr gebacken und aus geleimten Zetteln“ (Nietzsche in „Vom Lande der Bildung“, Zarathustra).

Will man diesen in Frage stehenden populären Bildungsbegriff verbildlichen, so ist die Gestalt der „höheren Tochter“ besonders dazu geeignet, muß sie doch alles wissen und können, was zu einem „gebildeten Menschen“ gehört. Beim jungen Mann kommt die Berufsbildung hinzu und die ist etwas anderes, sagt man. So muß jene Klavier spielen, sich mit Literaturgeschichte beschäftigen; früher war es modern zu malen, heute ist es nötig, Sport zu treiben usf. ... Diese Bildung ist ein Surrogat, in dem die bekanntesten und vorherrschendsten Bildungsgüter vertreten sind, oft aber entwurzelt und leer, so daß sie im Leben der Gesellschaft mit Gesten, Mienen und Pathos aufgeputzt werden müssen, um noch lebendig zu erscheinen. Es ist ja eine bekannte Tatsache, daß die menschliche Gesellschaft als ein Hauptmittel, ihr Leben aufzubauen, den Schein benützt. Wenn nur die Fiktion gewahrt bleibt, als ob man gebildet wäre! „Wille zum Schein ist, wenn er nicht eine allzu große Beziehungsunfähigkeit hinter sich hat, das Mittel des Durchschnittsmenschen“, sagte Strasser[3]. Hier liegt die letzte Quelle zu aller Verflachung der Bildung und der geringen Tiefe dessen, was man Allgemeinbildung nennt. Dieser Art von Bildung, denkt man nun an die Karikatur der „höheren Tochter“ oder die Bildung, die die Gesellschaft vertritt, kann man den Vorwurf nicht ersparen, daß sie an das Innerste des Menschen nicht heranreicht, sondern zu sehr an der Oberfläche bleibt.

Dieser Mangel trifft auch für die höchste Ausprägung der Allgemeinbildung zu, für die sogenannte „abgeschlossene Bildung“ — als ob es so etwas gäbe —, die die Schulen geben wollen. Kerschensteiner[4] sucht diese folgendermaßen zu umschreiben: Sie „meint ein ganz bestimmtes System von Werten ... Außerdem einen bestimmten Grad intellektueller Leistungsfähigkeit, die Beherrschung von fremden Sprachen, mathematischen Wissenschaften, Naturwissenschaften, Geschichte usw.“ Man kann sich des Eindrucks nicht erwehren, und die allgemeine Erfahrung be-

stätigt die Richtigkeit desselben, daß sich auch diese Bildung zu sehr, ja fast ausschließlich an das Gedächtnis und den Intellekt des Menschen wendet. Simmel[5] sagt: „Wir werden belehrt, werden zweckmäßiger, reicher an Genuß und Fähigkeiten, vielleicht auch „gebildeter"; aber unsere Kultivierung hält damit nicht Schritt, denn wir kommen so zwar von einem niedrigen Haben und Können zu einem höheren, aber nicht von uns selbst als den Niedrigen zu uns selbst als den Höheren."

Ein Blick auf die Jugendbewegung wird den Mangel, den diese Allgemeinbildung hat, noch klarer zutage treten lassen. Noch selten ist eine größere Gemeinschaft in so ursprünglicher, leidenschaftlicher Weise, mit so instinktiver Sicherheit gegen dieses Unterrichtetwerden, gegen dieses Erzogenwerden, gegen diese „Erfüllung mit wertvollem Stoff" von außen, gegen diese Einkreisung und Einschnürung des Individuums aufgetreten wie die Jugendbewegung. Im Anfang war sie ja nur eine Flucht aus der die Individualität des Jugendlichen so wenig achtenden Gesellschaft heraus; aber allmählich mußte sie sich halb gezwungen, halb aus innerem Drang mit ihr auseinandersetzen, versuchen, anstatt bloß zu verneinen, zu einem eigenen Aufbau zu kommen. Wir haben sogar eine Art Bekenntnis, eine Art Gelübde aus dieser Zeit, in welches die „Freideutsche Jugend" an ihrem Gründungstag im Jahre 1913 auf dem Hohen Meißner ihre ganze jugendliche Hoffnung und Begeisterung hineingoß. Diese Meißner Formel ist ein Symbol für die ganze Erneuerungsbewegung unserer Zeit, indem sie deren wahren Kern, aber auch ihre Gefahr aufweist. Sie heißt: „Die Freideutsche Jugend will aus eigener Bestimmung, vor eigener Verantwortung, mit innerer Wahrhaftigkeit ihr Leben gestalten". Diese Jugend spürte mit ursprünglicher Sicherheit, daß Lebensgestaltung, Bildung eines Menschen nicht in erster Linie Sache des Erziehers, sondern vielmehr Sache des zu Bildenden selbst ist, daß alle Bildung im letzten Grunde Selbstbildung ist, wie Fischer sagt. Im Bildungsprozeß muß einem Strom von außen ein ebenso starker von innen entgegenfließen.

Ist es nun aber mit der Betonung der Individualität getan, ist damit Bildung gewährleistet? Wonach entscheidet sich denn die

einzelne Persönlichkeit, wenn sie autonom ist? Doch nicht nach eigener Willkür, nicht nach subjektiven Maßstäben? Autonom sein heißt nie bindungslos oder nur an sein eigenes Ermessen gebunden sein, sondern: selbst ewige Werte in sich tragen, selbst so tief gebildet sein, daß man die überragenden absoluten Werte und Normen kennt, denen sich der Mensch unterordnen muß, wenn er frei sein will, frei von der Bevormundung menschlicher Gewalten. Aus der „Bevormundung Gottes" kann der Mensch nie entlassen werden. Ein großer Teil der modernen Pädagogik und der Jugendbewegung hat das außer acht gelassen, ist in das entgegengesetzte Extrem verfallen und hat das Individuum über alles erhoben.

Ein Ausblick in die Wertlehre soll nun im weiteren einen klareren Begriff des Eigenrechts der Individualität geben, zugleich soll gezeigt werden, auf welche Weise Werte überhaupt in das Getriebe der Seele Eingang finden und damit für einen Menschen bestimmend werden können.

Zuerst soll untersucht werden, welche Bedingungen gegeben sein müssen, damit ein Werterlebnis eintrete. Die Antwort im allgemeinsten Sinne ist: ein Werterlebnis wird nur auf Grund einer Relation zwischen einem Subjekt und einem Gegenstand ausgelöst — Gegenstand in philosophischem Sinn gefaßt. Damit ist schon gesagt, daß ein Wert einem Gegenstand nicht zukommt, wie ihm Seinseigenschaften zukommen. Auch braucht ein Gegenstand nicht bei allen Individuen dasselbe Werterlebnis auszulösen: ein Landwirt und ein Spaziergänger können ein blumenreiches Getreidefeld jeder auf seine Weise werten. Daraus sehen wir, daß das Ergebnis des Wertens stark davon abhängt, welche subjektiven (d. h. hier: im Subjekt liegenden — wobei noch gar nichts über den Geltungscharakter ausgemacht ist) Anteile in die Relation eingesetzt sind. Umgekehrt ist ebenso wichtig, welche objektiven Bedingungen das andere Glied dieser Relation bilden: einem Forstmann werden durchaus nicht alle Waldstücke gleich wertvoll erscheinen.

Diese genetische Bestimmung des Werterlebnisses — denn eine solche haben wir bis jetzt gegeben — ist noch keineswegs befrie-

digend, und doch ist es unmöglich, eine vollkommene Definition zu geben, denn die Inhalte der Begriffe „Werten“ und „Wert“ sind Urphänomene wie Sein, Wirklichkeit, Realität usw. . . . Sie sind eben letzte, unableitbare Begriffe. Simmel[6] sagt darüber: „Alle Deduktionen des Wertes machen nur Bedingungen erkenntlich, auf die hin er sich schließlich ganz unvermittelt einstellt, ohne doch aus ihnen hergestellt zu werden, wie alle theoretischen Beweise nur die Bedingungen bereiten können, auf die hin jenes Gefühl der Bejahung oder des Daseins eintritt. So wenig man zu sagen wüßte, was denn das ‚Sein‘ eigentlich sei, so wenig kann man die Frage dem Wert gegenüber beantworten.“

So fahren wir fort, die Bedingungen für das Auftreten eines Wertungsaktes noch deutlicher zu kennzeichnen. Wir beginnen mit der näheren Untersuchung und Kennzeichnung der subjektiven Bedingungen und fragen uns zuerst: Worin hat dieses In-Beziehung-treten eines Subjekts zu einem Objekt seinen Grund? Der Mensch ist nicht ein in sich geschlossenes, in sich befriedigtes Wesen, sondern er kann die verschiedensten Tendenzen haben, die ihn aus sich heraus führen. Diese sind nicht immer alle wach, schlummern jedoch irgendwie latent in der Seele; wenn aber eine ins Bewußtsein tritt, so ist der ganze Seelenzustand in einer solchen Verfassung, daß man sagen kann: die Seele ist auf ein Etwas gerichtet, sie intendiert ein Etwas. Dabei brauchen diese Tendenzen keineswegs immer Begehrungen zu sein, es gibt ein begierdeloses „Gerichtetsein“ der Seele, z. B. das ästhetische Genießen. Diese Tendenzen trägt das Subjekt an die Welt der Objekte heran. Beherrscht eine Tendenz die Seele, so sind dem Subjekt die Gegenstände wertvoll, die dieser Tendenz entgegenkommen, es trifft unter ihnen eine Auswahl, verwirft die einen und schätzt andere, d. h. es vollzieht fortgesetzt Wertungsakte, es wertet Dinge auf Grund des Grades der Befriedigung einer Tendenz in ihm.

Es könnte nun den Anschein haben, als ob nur reale Dinge Gegenstand der Wertung werden könnten. Alles was dem Subjekt Objekt werden kann, kann von diesem gewertet werden, also auch es selbst. So kann diese Wertungsrelation z. B. zwischen dem

Subjekt und einem Apfel, einem Schluck Wasser, einem Wissenschaftssystem, einem Kunstwerk, der Idee der Wahrheit, der Idee der Sittlichkeit usf. zustandekommen. Alles kann vom Subjekt gewertet und damit zum Wert oder Unwert für dieses werden.

Wie wirken nun aber die Werte auf den Wertenden zurück? Sie sollen ja die Totalität eines Menschen umformen, seine Bildung verursachen können. Gehen wir von einem einfachen Fall aus: Ich gehe in meinem Garten spazieren. So wie mein jetziger Zustand ist, würde ich einem Apfel einen sehr großen Wert beilegen. Ich fasse den Entschluß, mir einen solchen von einem Baum zu holen, aber alle Äpfel hängen zu hoch. Deshalb geht mein ganzes Interesse darauf aus, irgend etwas zum Hinaufsteigen oder Hinaufgreifen zu finden. Ich erinnere mich, vorhin im Gemüsegarten Bohnenstangen gesehen zu haben. Mit einer solchen hole ich einen Apfel herunter, und mein Wunsch ist erfüllt. Wir könnten unzählige solcher Beispiele aufzählen, und alle trügen den gleichen Zug: Ein Subjekt wertet irgendeinen Gegenstand, möchte ihn für sich haben. Selten wird es nun so sein, daß dieser ihm ohne weiteres zur Verfügung steht, sondern es braucht Maßnahmen, diesen sich zu erwerben. Es leitet also eine Handlung ein, die den Zweck hat, sich den bewerteten Gegenstand zu verschaffen.

Nicht immer wird die Verwirklichung eines Wertes auf so einfache, kurze Weise möglich sein. Wir können uns eine Handlung zur Realisierung eines Wertes in verschiedener Hinsicht schwieriger, mühevoller denken. Der Wert und damit auch der zu setzende Zweck kann ein viel fernliegenderer sein. Das bedeutet, daß zur Verwirklichung unter Umständen Jahre nötig sind, daß wir eine Menge Mittel nötig haben, die wir uns vielleicht in schwerer Arbeit erst erwerben, ja erst suchen, ersinnen müssen. Diese Mittel selbst werden uns zu untergeordneten Werten, Mittelwerten. Unsere Seele aber wird mit einer Menge neuer Interessen geladen, sie hat gleichsam unzählige neue Augen bekommen, die suchend in die Welt hinausschauen, ob sie nicht irgend etwas erspähen, das als Mittel dienen könnte, irgendeinen dieser vielen Unterzwecke — zur Erreichung des Hauptzwecks dienend — zu verwirklichen. Wir können uns vorstellen, daß einem wichtigen, schwer zu erreichen-

den Werte zuliebe eine ganze Hierarchie von Werten, Zwecken und Interessen entstehen muß.

Schwieriger kann die Erreichung eines Wertes auch dadurch werden, daß, wenn er erreicht werden soll, eine Umbildung des Subjekts unbedingt notwendig ist. Einen Weltrekord zu besitzen, ist für einen Sportsmann sicher ein Wert. Setzt er sich den Zweck, einen solchen zu erringen, so dient als Mittel dazu ohne Zweifel sein eigener Körper, aber in den meisten Fällen wird er sich den Unterzweck setzen müssen, seinen Körper zu trainieren. Er muß also erst einen personalen Wert verwirklichen, um sein Ziel zu erreichen. Damit sind wir auf eine Wertgattung gestoßen, die wirklich in größerem Maße eine Umbildung des Menschen verursachen kann. Das tun überhaupt alle Werte, die eben nur in Personen in Erscheinung treten: irgendein seelischer Zustand, eine Leistungsfähigkeit und anderes am Menschen wird gewertet. Es handelt sich in erster Linie um sittliche und religiöse Werte und Werte formaler Schulung im weiteren Sinn. Aber nicht jede solche Umbildung können wir Bildung nennen, obwohl die populäre Auffassung vom Bildungsbegriff dies tut. Selbst dann werden wir nicht immer von Bildung reden dürfen, wenn die Umbildung und Bereicherung eines Menschen ganz auf psychischem Gebiet liegt: wenn z. B. ein Kaufmann rein aus Nützlichkeitserwägungen Englisch lernt, und seine Kenntnisse und sein Können dann in einer Weise verwendet, die sittlichen Werten entgegensteht.

Wir sehen daraus, daß ein Gebildeter nicht alle Werte für sich verwirklichen darf, daß z. B. sittliche Werte ökonomische ausschließen können; allgemein gesprochen: es muß eine Rangordnung der Werte geben, und der Zustand der Bildung verlangt, daß niedere Werte nur in der Art verwirklicht werden dürfen, daß sie höheren nicht entgegenstehen.

Hier könnte der Einwurf gemacht werden: gibt es denn solche allgemeingültige, absolute Werte? Der Mensch kommt doch nur auf Grund der in ihm lebendigen Tendenzen, die auf Objekte tendieren, zu Wertungen. Liegt damit nicht jeglicher Maßstab im Subjekt, und herrscht damit im Werten nicht die ausgesprochenste

Relativität? Die ungeheure Verschiedenheit im Werten der Menschen spricht für diese Annahme. Dagegen ist vor allem zu sagen: Die Tatsache, daß absolute Werte nicht von allen Menschen verwirklicht werden, spricht noch nicht gegen ihr Vorhandensein. Wir anerkennen die logischen Normen, Werte in bezug auf das Denken, trotzdem wir genau wissen, daß sehr viele Menschen gegen sie verstoßen. Warum sollen wir auf ethischem Gebiet anders denken? Dieses ganze Gefüge der absoluten Werte (Spranger spricht von normativem Geist) ist der Menschheit als ewige Aufgabe gegeben. „Der normative Geist aber bedeutet die kulturethische Direktive, die der Idee nach über jeden gegebenen und nur relativ wertvollen Zustand hinaustreibt in der Richtung auf das echt und wahrhaft Wertvolle."[7]

Aber auch rein theoretisch gesehen, brauchen wir nicht zur Relativität aller Werte zu kommen, trotzdem wir daran festhalten, daß alles Werten nur auf Grund jener Relation vor sich geht. Diese Relativität müssen wir nur zugeben, wenn wir behaupten können, daß alle Menschen ganz verschieden strukturiert sind, daß sie keine Grundtendenzen, die zu Wertungen führen, gemeinsam haben. Die Menschen haben zweifellos solche gemeinsame Grundtendenzen, wenn auch oft nur als Dispositionen. Auch sie verlangen, wie alle Anlagen im Menschen, eine Weckung und Ausbildung. Wie schon gesagt, anerkennen wir auf dem Gebiet des Erkennens solche Gemeinsamkeiten: Normgemäßes. Kant spricht in diesem Zusammenhang von einem „Bewußtsein überhaupt". In bezug auf das Werten müssen wir genau so von einem „Normalbewußtsein" (Windelband) reden. An diesem hat der Einzelne Anteil insofern, als sein Bewußtsein eine mehr oder weniger vollkommene Verwirklichung dieses ideellen Gebildes ist. Setzt man dieses „Normalbewußtsein" in unsere Relation ein, so sind die dann vollzogenen Wertungen allgemeingültige.

Die metaphysische Voraussetzung, die wir damit gemacht haben, ist nicht zu beweisen, sie ist ein Postulat, ein Faktum der reinen Vernunft, wie Kant gesagt hat. „Es ist Sache des Glaubens an einen unbedingten Lebenssinn ... Ohne einen letzten Lebenssinn versinkt alles in den Abgrund der Sinnlosigkeit," sagt Tillich[8].

Er hätte genau so sagen können: Ohne zeitlose, absolute Werte versinkt alles in den Abgrund der Sinnlosigkeit. Nur durch das Abhängigkeitsverhältnis des Menschlichen von absoluten Werten bekommt das Leben einen unbedingten Sinn — wird geheiligt.

Nun haben wir alle Voraussetzungen gewonnen, die innere Seinsform, die man Bildung nennt, zu beschreiben. Unzähliges findet jeder einzelne Mensch auf der Welt wertvoll, setzt sich darum unzählige Zwecke, die wieder ihrerseits noch mehr Interessen hervorrufen. Der Mensch strebt hedonischen Werten nach, ordnet sein Leben ökonomischen Werten unter, diese verlangen wiederum Wissen und Können. Er läßt sein Leben von sittlichen und religiösen Werten bestimmen, die eine gewisse Gesinnung, ein gewisses Handeln und Denken fordern. Dabei handelt es sich nicht um ein bloßes Übernehmen von Werten, sondern diese Werte werden unzählige Forderungen an die Totalität des Menschen stellen, an sein Fühlen und Denken, seine Gesinnung und sein Handeln: sie werden, wenn sie wirklich letzte geistige Werte sind, eine Umbildung, eine Bildung des Subjekts verlangen.

Doch, daß das Wertbewußtsein eines Menschen eine solche Vielgestaltigkeit trägt, macht seine Bildung noch nicht aus. Sein Leben hätte keine Einheit. Man könnte bei einem Menschen nicht von Persönlichkeit oder Charakter reden, wenn ihn die Vielheit seiner Werte einmal dahin, einmal dorthin reißen würde: aus der Vielgestaltigkeit der Werte muß eine „Wertgestalt" werden. Es muß gleichsam eine Rangordnung unter all die Werte kommen. Geld ist ein Wert; aber andere, höhere Werte müssen einem Menschen verbieten, nur dem Besitz nachzujagen. Ja nicht einmal ewige, mystische Versenkung in Gott darf so hoch bewertet werden, daß dieser Wert der ausschließliche wäre, dem alle anderen nachstehen müßten. Die Werte müssen ein „Sinngefüge" bilden von einem Reichtum, einer Fülle und inneren Verbundenheit, wie es nur Lebendiges bilden kann. Diese Zentralisation unseres Wertbewußtseins wird eine ewige Aufgabe sein, aber doch wird jedem Menschen, falls er „nur immer strebend sich bemüht", hohe geistige Werte in seinem Leben

wirksam werden zu lassen, einmal sein persönliches Bildungszentrum bewußt werden. Er wird ein Bild seiner geistigen Persönlichkeit schauen und damit auf einen Wert (oder eine Wertgruppe) stoßen, der ihm über allen sonstigen Werten steht, und von dem aus alle anderen an ihren Platz gestellt werden: ein Sinngefüge seiner Werte wird organisiert. Dieses wird jene innere lebendige Einheit garantieren, derzufolge der Mensch die großen und kleinen Entscheidungen seines Lebens trifft und lebt — immer in gleicher Weise, nicht nach augenblicklicher, subjektiver Willkür, sondern Gesetzen und Normen sich unterordnend, die er sich selbst als autonome Persönlichkeit ihres hohen Wertes wegen auferlegt hat: er ist Persönlichkeit, Charakter. Deutlich tritt hier zutage, daß alles Können und Wissen, höchste Intelligenz und geistige Gewandtheit einen Menschen noch nicht gebildet machen, denn ihr Begriff schließt das Merkmal „Bildung" nicht unbedingt in sich ein. Wir alle kennen unzählige Beispiele von Menschen, bei denen niedere, endliche Werte ihr ganzes Sein überwuchert haben.

Haben wir nun auch in dieser Einheitlichkeit der Wesensform ein Hauptmerkmal der Bildung gefunden, so erschöpft sie sich doch nicht darin. Wir können uns eine Lebensform denken, in der ein hoher, absoluter Wert obenan steht. Ist dieser Wert nicht umfassend genug, so werden viele Werte aus dem Sinngefüge ausfallen, da sie als wertlos, ja wertwidrig angesehen werden müssen. Die Vielgestaltigkeit der geistigen Werte ist entweder vernachlässigt oder vereinfacht, zusammengepreßt zu einem engen starren Gefüge. Der Mensch, der diese Lebensform lebt, wird eine gewisse Einseitigkeit, Enge an sich haben. Unter all den weltlichen und religiösen Sektierern finden wir genügend Beispiele. Menschen, die national begrenzte Werte an die höchste Stelle setzen, gehören so gut dazu wie viele Kreise der Jugendbewegung, die durch irgendeine Spezialreform den „neuen Menschen" schaffen wollen. Ein Beispiel, das uns trotz allem ahnen läßt, daß wahre Bildung oft eine Härte und Konsequenz im Leben verlangt, die der Masse der Menschen nie behagen wird, ist uns in der Lebensform des Pietisten gegeben. Sein geistiges Sinngefüge hat einen über allem domi-

nierenden Wert, das Jenseits. Dieses wird so stark gewertet, daß das ganze Diesseits nur einen Sinn hat in bezug auf das Jenseits, das Leben ist nur eine diesseitige Vorbereitung auf das andere Leben. Jedes Kulturgut wird unter diesem Aspekt betrachtet und gewertet. Auf diese Weise können im Extrem z. B. die ganze Wissenschaft und Kunst über Bord geworfen werden. Bewundern muß man in dem Leben dieses Menschen: die innere Ruhe, die Seelentiefe und Verbundenheit mit Gott, in der er sein Leben gestaltet. Ihm fehlt die ihm individuell mögliche Universalität, ein gewisser Wesensreichtum, den wir fordern müssen. Kerschensteiner[9] spricht in diesem Zusammenhang von „einer gewissen, nur durch die Individualität begrenzten Weite des geistigen Horizontes in bezug auf Werthaftigkeit der Sachen und Personen und ihre Beziehungen zueinander".

Noch auf ein Weiteres soll hingewiesen werden, das ein konstitutives Merkmal der Bildung ist. Die Vielgestaltigkeit muß zu einem Sinngefüge werden und trotz des niedere Werte ausscheidenden Charakters der höheren Werte muß ein gewisser Wesensreichtum bleiben. Sobald wir Bildung so auffassen, zeigt sich, daß eine „abgeschlossene Bildung" ein Wahn ist, daß die Bildung eines Menschen nie abgeschlossen sein wird, wenn der Mensch auch bald zu einer verhältnismäßig hohen Bildung gelangen kann. Immer und immer wieder wird Neues auf ihn eindringen, immer einheitlicher wird er sein Leben gestalten wollen, nicht auf Kosten der Fülle, sondern durch „eine immer wachsende Einheitlichkeit des Sinngefüges infolge einer immer stärker sich ausbildenden Zentralität"[1]. Diese Tatsache, daß Bildung ein immerwährendes Wertwachstum verlangt, muß sich in der Seinsform des Menschen als eine Art Bildungsgesinnung niederschlagen. Der Gebildete muß nicht nur „eine Aufwühlbarkeit des Gemütsgrundes" besitzen, so daß neue Werte auf einen fruchtbaren Boden fallen und Früchte tragen in seinem Leben, sondern diese Bildungsgesinnung muß sich auch in seinem Wollen äußern, in einem „Bedürfnis nach personalem Wertwachstum" und in einer „steten Betätigung dieses Bedürfnisses", wie Kerschensteiner[10] sagt.

Damit sind wir an einem gewissen Ende. Haben wir den Bildungsbegriff richtig gesehen, so muß die prägnante, scharfe Fassung Sprangers, die wir zum Schlusse noch geben, eine Art Essenz sein aus allen unsern ins Einzelne gehenden Ausführungen. Sie steht in einem Aufsatz über Berufsbildung und Allgemeinbildung und heißt[11]: „Bildung ist die durch Kultureinflüsse erworbene, einheitliche und gegliederte, entwicklungsfähige Wesensformung des Individuums, die es zu objektiv wertvoller Kulturleistung befähigt und für objektive Kulturwerte erlebnisfähig (einsichtig) macht".

Zum Schluß begegnen wir noch einem Einwand, der unseren Ausführungen gemacht werden könnte. Man könnte nämlich sagen: Der Mensch ist doch nicht nur Himmels-, sondern auch Erdenbürger, ist nicht nur dazu berufen, ein geistiges Leben zu führen, sondern auch dazu, im praktischen Leben seinen Mann zu stellen. Spricht doch Kerschensteiner nicht nur von einer axiologischen Seite im Bildungsbegriff, sondern auch noch von einer psychologischen und teleologischen und Spranger von einem Gesinnungsmoment, aber auch von einem Leistungsmoment in der Bildung. Lehmann[12] kommt zu einem doppelten Ziel der Erziehung. Er sagt: „Die Erhaltung des natürlichen Daseins und die Erhebung zum geistigen Leben sind... die letzten Ziele alles menschlichen Handelns und Strebens[13]." Und einige Seiten später[14]: „Die Selbständigkeit und Unableitbarkeit der einen wie der anderen von beiden Wertordnungen ist es, worauf es für die Grundlegung und den Aufbau der Erziehungslehre ankommt". Daraus leitet er eben das doppelte Ziel der Erziehung ab. Ist es nun wirklich so, daß ein solch schroffer Dualismus im Bildungsbegriff besteht, hätten wir dann also erst die eine Hälfte des Bildungsbegriffes dargelegt? Wir müssen die Behauptung vertreten, daß diese beiden Seiten des Bildungsbegriffes nicht getrennt werden können. Es ist ohne weiteres richtig, daß man einen Menschen zu den höchsten Leistungen heranbilden kann, er kann sich die größte formale Schulung und ein ungemeines Wissen erwerben, aber gebildet ist ein Mensch damit noch nicht. Sobald man aber dazu übergeht, ihn zu geistigem Leben zu erheben, gehen von diesem

Forderungen an seine Leistungen aus, alles Wissen dient einem Wert seines Sinngefüges, das „Gesinnungsmoment" ist bestimmend für sein Wissen und Können. Wir knüpfen noch einmal an das Totalitätsprinzip an, um die Einheit des Bildungsbegriffes deutlich machen zu können. In einer anderen Definition Sprangers[15] kommt dies besonders klar zum Ausdruck. Wir geben den Anfang: „Bildung ist die lebendig wachsende Aufnahme aller objektiven Werte, die zu der Anlage und zu dem Lebenskreise eines sich entwickelnden Geistes in Beziehung gesetzt werden können — in das Erleben, die Gesinnung und die Schaffensfreude dieses Menschen usw." Der gebildete Mensch hat eine in sich geschlossene Lebensform; die in ihr verkörperten Werte ragen herein in das Alltagsleben des Menschen, fordern von ihm seinen Dienst an der Gemeinschaft, fordern von ihm einerseits Leistungen, die er nicht erfüllen kann ohne ein großes Maß von Wissen und Können, und verlangen andererseits, daß diese Leistungen getragen sind von einer höchsten Werten adäquaten Gesinnung. Dieser Dualismus, den Lehmann vertritt, ist ja der große Mangel unserer Erziehung: wir schulen unsere Zöglinge und suchen nachträglich ihre Leistungen zu versittlichen. Wir müssen geistiges Leben, Menschentum nicht immer in einer Lebensform suchen, die einen Menschen verkörpert, der abseits vom Getriebe des Lebens steht. Die Lebensform des Gebildeten muß auch den Realitäten des Tages Rechnung tragen, muß all sein Tun und Denken durchtränken von ihrem höheren Leben aus. Kerschensteiner[16] sagt: „Wissen, Können und Verkehrsformen sind konsekutive, nicht konstitutive Merkmale der Bildung. Wer Bildung als individuell organisierten Wertsinn fordert, der fordert zugleich das zur Entwicklung und Gestaltung dieses Wertsinnes notwendige Wissen und Können."

2. Bildung als Verfahren.

Jedes Verfahren hat einen Ausgangspunkt und einen Zielpunkt. Den Weg des Bildungsverfahrens könnten wir so formulieren: Der Weg der Bildung führt vom animalischen zum geistigen Sein

eines Menschen — wobei unter letzterem eben jene Wesensform des Menschen zu verstehen wäre, die im letzten Kapitel beschrieben wurde. Hier führt uns die Tatsache weiter, daß Bildung von einem Menschen zwei Dinge verlangt: eine ihm individuell mögliche, immer wachsende Bereicherung und Ausbildung seines Wesens und ein immer stärkeres Gerichtetsein dieses Wesens auf überindividuelle, letzte Werte. Beides ist nur theoretisch, nicht praktisch zu trennen. Die letzte Forderung ist am schwierigsten zu erfüllen und gibt überdies den Ausschlag. Es soll deshalb im folgenden zuerst die psychologische Situation, die diese Forderung vorfindet, geklärt und zum andern eine konkretere Fassung dieser Forderung versucht werden.

Das kleine Kind ist noch ganz Naturwesen, und sein ganzes Dichten und Trachten geht darauf aus, animalische Werte zu verwirklichen. Diese tragen durchaus subjektiven Charakter und befriedigen nur den sinnlichen Menschen, den das Kleinkind allein verkörpert. Trotzdem die Natur die meisten Menschen befähigt hat, sich zu einem geistigen Sein zu erheben, erstarrt doch die Lebensform der meisten Menschen schon in einer Zeit, in der nur animalische Werte in sie Eingang gefunden haben, und wenn geistige in ihr wirksam sind, so sind sie doch nicht so stark, daß sie irgendwie sieghaft das Leben bestimmen. Das Leben dieser Menschen ist ganz dem sinnlichen Genusse jeder Art unterworfen; ökonomische Werte, als die Vermittler all dieser Genüsse, werden am höchsten eingeschätzt, und gesellschaftliche Stellung und irdisches Glück können alleiniges Ziel des Lebens sein. Ist aber eine Lebensform ins Erwachsenenalter hinübergenommen und erstarrt, so sind nur seelische Erschütterungen gewaltigster Art imstande, sie nochmals zu sprengen und geistigen Werten das Übergewicht zu verschaffen.

Im Menschen selbst liegen die größten Hindernisse, daß er nicht ohne weiteres in naturhaftem Wachsen zu seinem gebildeten Zustand fortschreitet. Er kommt nicht dorthin, wenn er nur sich selbst folgt. In paradoxer Formulierung müssen wir sagen: der Mensch muß sterben, um zu leben. Dieses Paradoxon gilt in doppelter Beziehung, nämlich auf einer niederen und höheren Ent-

wicklungsstufe der Bildung. Wie wir eben gesehen haben, nimmt die sinnliche Hälfte des Menschen zu leicht seine Totalität in Besitz, überflutet auch den Teil der Seele des Menschen, aus dem sein geistiges Sein, sein wahres Menschentum erwachsen könnte. Ohne irgendwelche tiefgehende Bildungseinflüsse wird der Mensch zum Tier höherer Gattung, dessen letztes Ziel ist, im Kampf ums Dasein obenan zu stehen. Die ungeistige Seite des Menschen muß darum „sterben", das soll heißen, sie muß in dienende Stellung gezwungen werden.

Die höhere Entwicklungsstufe, für die unser Paradoxon dasselbe fordert, ist als eine Seinsform des Menschen zu kennzeichnen, in der geistige Werte hohen Einfluß haben. Doch sind diese zunächst noch so sehr in Subjektivität eingelagert, daß die Bildung des betreffenden Menschen in Frage gestellt ist. Diese Subjektivität erstreckt sich — soviel ich sehe — in doppelter Richtung: einerseits äußert sie sich darin, daß die Auswahl der Werte, die in der Wertgestalt wirksam werden, zu eng ist, so daß nur ein entstellender Bruchteil der Möglichkeiten der Individualität zur Verwirklichung geführt worden ist. Mystiker und Pietist führten wir als Beispiel dafür an.

Andererseits macht sie sich in einer subjektiven Färbung, ja Überdeckung der geistigen Werte bemerkbar. Der Mensch ist noch nicht bis zum Objektiven vorgedrungen, hat die „individuellen Besonderheiten" noch nicht abgeschliffen, „hat die Sache nicht gelten lassen" (Hegel). An späterer Stelle soll diese Einstellung — als Spielhaltung bezeichnet — noch eingehend untersucht werden.

Fischer[17] führt als Beispiel die stoische Haltung an, die, wenn sie nicht aus einer überragenden Weltweisheit fließt, gleichsam ein Riegel ist, der dem ganzen Strom der Objektivitäten den Zugang zum innersten Kern der Persönlichkeit wehrt. Der Mensch muß sich — wie unser Paradoxon sagt — aufgeben, um sich zu finden. Erst über dieses Sichaufgeben hinweg, kommt er los von seiner Subjektivität und entdeckt den „normativen Geist" in sich. Simmel[18] gibt diesem „Sterben" in folgenden treffenden Worten Ausdruck: „So muß der subjektive Geist zwar

seine Subjektivität, aber nicht seine Geistigkeit verlassen, um das Verhältnis zum Objekt zu erleben, durch das seine Kultivierung sich vollzieht."

Und doch steht fest, daß die Seele des Menschen ihre höchste Form irgendwie keimhaft in sich trägt, „denn keine solche ist jemals nur das, was sie in diesem Augenblick ist, sondern ein Mehr, es ist ein Höheres und Vollendeteres ihrer selbst in ihr präformiert, unreal, aber doch irgendwie vorhanden"[19]. Nur ist immer die Gefahr, daß dieser Keim verschüttet wird, wenn das Individuum nicht die eben beschriebene Haltung einnimmt. Diese bezeichnen wir aus später ersichtlichen Gründen als Arbeitshaltung; eine bestimmte Form der Arbeit aber als das vorzüglichste Bildungsverfahren.

Von hier aus ist verständlich, wie manche Richtungen der Pädagogik dazukommen, alle pädagogische Weisheit auf das Prinzip „vom Kinde aus" zu reduzieren. Das Prinzip der Individualität ist ein bedeutendes Prinzip, aber nicht das einzige. Bildung beruht auf Wechselbeziehungen, Bildung als Verfahren ist die lebendige Auseinandersetzung des Subjekts mit der Welt der Werte. Nun ist es aber nicht so, daß die Werte nur im Reich des Geistes ein unsichtbares Dasein fristen, sondern wo Menschen im Kulturzustande leben, verwirklichen sie fortgesetzt Werte. Diese Verwirklichungen sind nicht Bewußtseinsinhalt geblieben; die im Laufe der Zeit von einer Kulturgemeinschaft geschaffenen Kulturgüter sind ihr körperhafter Ausdruck. Geist, der als Leben an ein menschliches Bewußtsein gebunden war, wurde aus dem Rahmen des Subjekts gelöst und objektiv — wurde objektiver Geist (vgl. Kapitel VI, 1).

Im Hinblick auf die Kultur bedeutet Bildung wieder die Subjektivierung dieses materialisierten Geistes, denn ohne den Weg über das Kulturgut kommt man nicht zu Bildung. Um die Richtigkeit dieser Behauptung voll zu fühlen, darf man sich nur einmal der Fiktion hingeben, auf welche Bildungsstufe ein Mensch sich erheben könnte, der von seiner Geburt an von jeder Kultur abgeschlossen wäre. Er würde unweigerlich auf die Bildungsstufe des Primitiven zurücksinken oder vielmehr nur diese erreichen

können. „Wie sehr auch Bildung eine Eigenentwicklung des seelischen Zustandes bedeutet, so ist sie doch zum Stillstand verurteilt, sobald sie ihre historische Bedingtheit verkennt und glaubt, keiner objektiven Mittel mehr zu bedürfen.“[20] In dieser Beziehung sind nicht nur die ewigen Werte der Religion, der Wissenschaft, der Kunst usw. von großem Wert für das zu bildende Individuum, sondern auch alle täglichen Gebrauchsgegenstände. Unsere ganze äußere Kultur birgt Geist, der in seiner wiederverlebendigten Form den Menschen über die Stufe des Wilden erhebt. Der Mensch kann die lange phylogenetische Entwicklung in verhältnismäßig kurzer Zeit in irgendwelcher Abkürzung durchmachen und sich damit auf die Stufe seiner Kultur erheben. Freyer[21] sagt darüber: „Das aktuelle Leben kann sich des ganzen Ertrags der Geschichte verstehend bemächtigen, es kann sich mit der Souveränität des Lebendigen zum Nutznießer der Vergangenheit machen. Dabei aber erkennt es, daß das Erbe, das die stillschweigende Kooperation der Geschlechter und die Leistung der Großen aufhäufte, einen Sinngehalt in sich trägt, der zwar Menschenwerk, doch von übermächtiger Bedeutung ist. Und wenn man sagen kann, die Geschichte sei der Weg der Menschheit zu sich selber, sie sei der Selbsterkennungsprozeß des Menschentums, so muß es wohl im Wesen des menschlichen Geistes liegen, daß er diesen Weg nur vollenden kann, indem er ein Gegenüber an objektiven Bedeutungen schafft, das wie ein Höheres, Fremdes dem Leben entwächst.“

Der Bildungsprozeß stellt sich nun als die lebendige Synthese von jeweiliger individueller Lebensform und Kulturgut dar. Was geht eigentlich dabei in der Seele vor sich? Das ist die schwierigste Frage, auf die wir eine vorläufige Antwort geben müssen (eine ausführlichere geben wir im Abschnitt über das Verstehen). Diese Synthese ist absolut nicht dem Begriff „Summierung“ gleichzusetzen, das Objektive wird auch nicht hinzugefügt, sondern hineingewoben. Die Seele muß mit zahlreichen Interessen aus sich herausgreifen, muß nach der Lösung von Problemen suchen, die sie in ungelöstem Zustand in sich trägt, sie muß „sich entfaltende, suchende subjektive Geistigkeit“[22]

sein und muß im Bildungsgut das zu der von ihr erstrebten Entfaltung Nötige finden. Dies geschieht, sagt Simmel[23] in treffender Weise, „wenn die aus dem Überpersönlichen aufgenommenen Inhalte wie durch eine vorbestimmte Harmonie nur das in der Seele zu entfalten scheinen, was in ihr selbst als ihr eigenster Trieb und als innere Vorgezeichnetheit ihrer subjektiven Vollendung besteht". Kerschensteiner spricht in diesem Zusammenhang direkt von einer ganzen oder teilweisen Kongruenz der geistigen Struktur des Bildungsgutes und der „jeweiligen Entwicklungsstufe der individuellen Lebensform". Er widmet diesem Zentralproblem des Bildungsprozesses eine ganze Schrift (Das Grundaxiom des Bildungsprozesses).

Unzählige solcher Assimilationsprozesse sind nötig, bis ein Mensch die ihm mögliche Bereicherung und Ausbildung seines Wesens auch nur halbwegs erreicht hat; aber nur dies, eingangs als erste Forderung Gekennzeichnete, kann von einem Menschen durch solche Prozesse erreicht werden. Seine Seinsform kann eine ungeheure Vielgestaltigkeit bekommen, aber ihr fehlt die Zentralisation auf letzte Werte hin, d. h. die zweite eingangs aufgestellte Forderung wird so nicht erreicht. Mit andern Worten: Das Bildungsverfahren kann nicht nur als eine Abfolge solcher Assimilationsprozesse, sondern es muß auch als Gesamtprozeß aufgefaßt werden, dessen Ergebnis jenes Gerichtetsein der Seele wäre.

Was kann die Erziehung dazu tun? Da Bildung, wie wir gesehen haben, immer eine Synthese zwischen der Individualität und einem Objektiven darstellt, kann die Einwirkung offenbar in doppelter Weise erfolgen, daß nämlich die Erziehung einerseits möglichst günstige subjektive, andererseits möglichst günstige objektive Bedingungen dafür schafft, daß letzte, überindividuelle, die Zentralisation verursachende Werte erlebt und damit für das Individuum wirksam werden können. Erzwingen kann der Erzieher hier soviel wie gar nichts. Er kann nur die Bedingungen zu einem organischen Wachstum der Lebensform bereiten. Er muß sich davon freimachen, den Zögling als etwas Passives zu betrachten, das wartet, bis es beladen wird. Werterlebnisse können nicht er-

zwungen werden. Der Erzieher kann darauf vertrauen, daß de Zögling imstande ist, noch unzählige Werte, vor allem auc geistige, zu erleben und möglichst günstige Bedingungen schaffer Dann ist zu hoffen, daß in einem glücklichen Augenblick da Erlebnis ersteht und damit ein neuer Wert in der Seele wirk sam wird.

Die subjektiven Bedingungen sind gegeben, wenn der Zöglin die innere Haltung einnimmt, die wir oben als Arbeitshaltun gekennzeichnet haben. Also ist unsere Aufgabe, zu zeigen, wie de Zögling zu dieser geführt werden kann. Hier sei nur der Haupt weg kurz angedeutet. Es ist nötig, daß der Erzieher gerade be besonders lustbetonten Arbeiten den Schüler zu einer möglichs großen Vollendung derselben drängt. Hat der Zögling einige mal den höchsten formalen Wert, den Vollendungswert, erlebt so ist schon viel gewonnen. Wer selbst einmal dieses herrlich Gefühl empfunden hat, etwas vollendet zu haben, der weiß, wi dieses Werterlebnis bei jeder Arbeit in der Vorstellung wiede auftaucht und fordert, auch jeden neuen Arbeitsgang bis zur Voll endung zu treiben, damit jenes Werterlebnis wieder zustand komme.

Hier sei der Gedanke noch etwas weiter gesponnen. Auf Grun des Erlebnisses des Vollendungswertes kommt es zur Versittlichung der Arbeit, zu einer Arbeitsgesinnung, die eine Arbeit zu den höchst möglichen Arbeitsergebnis führen will, ohne daß subjektiv Nützlichkeitsgründe dazu drängen. Man muß aber nicht glauben daß diese Gesinnung nur bei einer bestimmten Art Arbeit möglich sei, sie kann sich ebensogut beim Handarbeiter wie beim Geistes arbeiter finden. Wer kennt nicht den Stolz, die Freude und di innere Befriedigung eines Handwerkers von dieser Arbeitsgesinnung wenn er ein „Stück" vollendet hat, das er nur durch seine Zähigkei zu einer solchen Vollkommenheit führen konnte!

Gelingt es, im Zögling diese Gesinnung zu wecken, so ha er damit schon einen hohen geistigen Wert in seine Lebensform aufgenommen, und hat schon einen guten Teil der Arbeitshal tung in sich verwirklicht. Weiter unten soll an einem Beispie gezeigt werden, wie dieser Weg beschritten werden kann. Ka

pitel VII, 4c wird neben anderem eine Erörterung dieses Problems bringen.

Die objektiven Bedingungen, die ein Erleben und Wirksamwerden unbedingter, geistiger Werte begünstigen, können wir scheiden in solche, die einmalig für einen ganz bestimmten Fall und in solche, die generell getroffen werden. Wir beschreiben die letzteren zuerst. Sie können alle unter den Begriff Milieu im weiteren Sinne subsumiert werden. Wir können sagen: Es gilt ein unser Vorhaben förderndes Milieu zu schaffen, d. h. wir sorgen dafür, daß nicht die ganze Welt des objektiven Geistes ungehemmt auf den Zögling hereinstürmt, unechte und echte Werte in buntem Durcheinander, sondern wir suchen eine Art „pädagogische Provinz" zu schaffen. Wir bringen den Zögling in eine Gemeinschaft, in der in möglichst starkem Maße unbedingte, überindividuelle Werte wirksam sind. Je mehr in Personen und Gemeinschaften, in geistigen und äußeren Gütern eine Heiligung des Profanen spürbar ist, desto günstiger liegt die Sache für unsere Absicht. Im Lichte dieser Forderung bekommen Familie, Internat, Schulgemeinde, Gemeinschaftsschule ihre überragende Bedeutung in der Erziehung und wenn die Lehrerpersönlichkeit eine endliche Verwirklichung unendlicher Werte ist, so wird sie als Vorbild ungeheuren Einfluß auf die Durchseelung der Wertgestalt des Zöglings haben.

Die einmalig für einen bestimmten Fall geltenden objektiven Bedingungen können sowohl bewußt (eine Wirkung berechnend) als auch mehr gewohnheitsmäßig, unbewußt, vom Erzieher hervorgerufen werden. Sie können endlich der Ausfluß der Arbeitshaltung sein. Für den Erzieher ist es dieser Sachlage zufolge notwendig, die nicht offen zutage liegenden Veranlassungen zum Erlebnis geistiger Werte aufzudecken, damit er sie um so sicherer beeinflussen kann. Unter den Begriffen Suggestion, Heterogonie und Interessenabzweigung fassen wir diese Gruppe objektiver Bedingungen zusammen. Im nächsten Absatz geben wir nur ein Beispiel der Heterogonie und begnügen uns damit in diesem Abschnitt. Eingehend werden wir uns mit diesen Fragen bei der Schilderung der einzelnen Phasen der Arbeit in pädagogischem

Sinn beschäftigen. Das Beispiel wird auch zugleich zeigen, wie man etwa einen Zögling zum Erlebnis des Vollendungswertes führen kann, wir erfüllen damit das oben gegebene Versprechen.

Ohne Zwang wird der Zögling Arbeiten auf sich nehmen, die einem subjektiven Werte zuliebe unternommen werden. Er wird z. B. gerne zeichnen, wenn er dafür eine Begabung hat, denn durch seine Arbeitsergebnisse gewinnt er Lob, Anerkennung, sein Bedürfnis etwas zu gelten, wird stark befriedigt. Der Erzieher wird nun in immer höherem Grad die Vollendung verlangen; er wird seine Anerkennung nur geben, wenn jene in immer größerem Maß erreicht ist; er wird diesem Schüler gegenüber kritischer sein als gegenüber anderen und wird ihn allmählich selbst dazu leiten können, durch Selbstprüfung den Grad der Vollendung festzustellen. Dabei kann nicht ausbleiben, daß der Vollendungswert erlebt wird. Wiederholt sich dieses Erlebnis nur einigemal, so leitet dieser Umstand zu folgender Umwandlung hin: der Schüler wird seine Arbeitsimpulse immer weniger aus dem subjektiven Werterlebnis nehmen, immer mehr wird der Vollendungswert als neuer Antrieb an die Stelle treten, und einmal wird es soweit sein, daß die Wagschale zugunsten der Vollendungstendenz ausschlägt, d. h. der Vollendungswert als innerer geistiger Wert kann ihm mehr bedeuten als jene subjektiven Werte. Er hat gelernt, „die Sache gelten zu lassen". Aus dem Zweck, subjektive Werte für sich zu realisieren, ging bei dem Zögling der ihm zunächst noch völlig fremde Zweck hervor, dem Vollendungswert zu dienen. Dieses Hervorgehen eines Zweckes aus einem andern wird eben mit dem Begriff Heterogonie bezeichnet.

Ist der Zögling zum Erlebnis geistiger Werte gekommen, so wird er im Verlauf ihrer Realisierung immer mehr von dem Sollensruf derselben erfaßt. Damit wird der Selbstbildungsprozeß eingeleitet, diesen einzuleiten ist aber das Höchste, was ein Bildungsverfahren leisten kann. „Alles Bildungsverfahren hat nur den einen Sinn, den Selbstbildungsprozeß einzuleiten", sagt Kerschensteiner[24].

III. Spiel und Arbeit als polare Gegensätze (Spielhaltung und Arbeitshaltung).

Bezeichnet man Spiel und Arbeit als polare Gegensätze, so sagt man damit, daß sie im tiefsten Grunde aus einer Einheit, aus gleichem Grunde als zwei entgegengesetzte Pole, Wirkungsweisen hervorgehen. Beide entspringen aus dem Aktivitätsbedürfnis des Menschen, beide sind Tätigkeitsformen. Definiert man aber jede Tätigkeitsform ganz allgemein als die Einwirkung eines Subjekts auf ein Objekt, so zeigt sich der polare Gegensatz von Spiel und Arbeit darin, daß das einemal der letzte Bestimmungsgrund für den Verlauf der Tätigkeit im Subjekt, das anderemal im Objekt liegt. Es wird sich zeigen, daß für das Spiel der Primat des Subjektiven und für die Arbeit der des Objektiven gilt.

Aus dem Gesagten geht hervor, daß in bezug auf Spiel und Arbeit das philosophische Prinzip der Kontinuität gilt, d. h. daß man eine kontinuierlich geordnete Reihe von Spielformen aufstellen kann, die sich mehr und mehr der Form der Arbeit nähern und schließlich in sie übergehen. Logisch gesehen liegt der Grund darin, daß im Spiel der Primat des Subjektiven allmählich abnimmt und der Einfluß des Objektiven zunimmt — so lange zunimmt, bis der Primat des Objektiven und damit die reine Arbeitsform erreicht ist. Für unsere Absicht ist es von größter Wichtigkeit, daß wir diese Kontinuität klar sehen, denn die kindliche Entwicklung verläuft offenbar so, daß einem gewissen Alter allein das reine kindliche Spiel die adäquate Tätigkeitsform ist, allmählich erst bekommt das Spiel eine Form, die sich der Arbeit nähert, bis das Kind auf einer gewissen Altersstufe seiner geistigen Entwicklung nach imstande ist, auch Arbeit zu leisten. Der Erzieher hat diese Entwicklung anzubahnen und die Tätigkeit des Kindes im Erziehungswerk allmählich ihres spielerischen Einschlags zu entkleiden. Leistet die Erziehung das nicht, so besteht die große Gefahr, daß im Kinde nicht jene für die wirkliche Bildung so notwendige Bewußtseinslage Platz greift, die oben Arbeitshaltung genannt wurde.

Die meisten Definitionen des Spiels sind für unsere Bedürfnisse deshalb nicht befriedigend, weil sie in erster Linie bestimmte Spielformen im Auge haben. Wir müssen unseren Betrachtungen sowohl genetisch frühe als auch späte Spielformen zugrunde legen und gehen deshalb von verschiedenen Reihen genetisch geordneter Spielformen aus. Solche aufzustellen wird uns am leichtesten fallen, wenn wir als Beispiele Spiele nehmen, die in allen möglichen Altersstufen mit entsprechenden Abwandlungen gespielt werden: das Kind aller Altersstufen baut, stellt dar in irgend einer Form, immer erregen Maschinen seine Aufmerksamkeit.

So liegt die Eisenbahn lange Zeit in der Interessensphäre des Kindes. Beim kleinen Kind besteht das Eisenbahnspiel darin, daß es irgendein auffallendes Merkmal spielend nachahmt (das Zischen und Schnauben der Maschine, die Bewegung des Triebgestänges der Maschine mit den Armen). Das Kind benützt seinen eigenen Körper zur Darstellung. — Auf einer späteren Stufe fängt es an, den Eisenbahnzug mit Objekten der Außenwelt darzustellen: es rückt Stühle zusammen, der Klavierstuhl ist die Maschine, durch Drehen des Sitzes lenkt (!) der Lokomotivführer. Die Sachverhalte sind nicht objektiv realisiert, in den meisten Fällen begnügt sich das Kind mit einer Illusion jener (das Winken aus dem Zug, das Fahren, Anhalten usw.). — Mehr und mehr fühlt sich das Kind nun gedrängt aus dem nur symbolischen Darstellen zu einem Spiel zu gelangen, in dem die einzelnen Vorgänge und Handlungen immer wirklichkeitsgetreuer werden. Der Erwachsene trägt dem Rechnung und schenkt dem Kind eine Holzeisenbahn, später vielleicht eine Bahn mit irgendwelchem Antrieb. — Dem Knaben, der im Bastelalter steht, liegen in dem bloßen Spielen mit der Eisenbahn zu wenig Möglichkeiten, er will nicht mehr bloß nachahmen, sondern legt auf das Selbsterfinden, Selbstprobieren und Selbstkonstruieren viel mehr Wert. Er baut Brücken, Kranen, Tunnels, Beleuchtung für seine Eisenbahn.

Man könnte noch viele Reihen dieser Art aufstellen. Kerschensteiner[25] gibt eine Anzahl solcher in abgekürzter Form: „Planloses Graben im Sand — regelloses Türmen von Bauklötzchen — Bauen nach Phantasiegebilden — Bauen nach Plänen — Bauen

nach Plänen mit peinlicher Genauigkeit — Bauen nach eigener Konstruktion". Endlich sei noch eine seiner Reihen angeführt: „Zweckfreies Hüpfen — Springen — Tanzen — Reigenspiele."

Der Betrachtung dieser Reihen sei vorerst ein Allgemeines vorausgeschickt. Die Entwicklung verläuft von einem Extrem zu einem anderen. Stellen wir uns einen Säugling in seinem Wagen vor, wie er mit den Händen um sich greift, also seinen Tastsinn spielend betätigt, so zeigt sich, daß alle Spielformen des Säuglingsstadiums eine eigenartige Undifferenziertheit, ein naturhaftes Beieinander zeigen. Sie sind ganz spontan, instinktiv: „anome Aktivität". (S. Hessen.) Allmählich kommt dadurch ein Willensmoment herein, daß sich das Bewußtsein von der Wirkung des eigenen Tuns einstellt. Das Individuum beginnt diese „Wirkungen", sofern sie wertbetont sind, in der Vorstellung vorauszudenken, d. h. es beginnt allmählich, sich Zwecke zu setzen. Das andere Extrem, das vielleicht praktisch gar nicht mehr, höchstens theoretisch von der Arbeit zu trennen ist, ist die Stufe, in der sich das Kind bewußt eine unter Umständen komplizierte Aufgabe stellt, um sie dann zu lösen. Mit anderen Worten: die genetische Reihe der Spielformen läßt sich allgemein mit folgenden Begriffen darstellen: gesetzlose Aktivität — Illusionsspiel — Regelspiel — Aufgabenspiel. Es braucht wohl kaum erwähnt zu werden, daß auf einer Entwicklungsstufe zwar eine Spielform der genetischen Reihe vorherrscht, aber die genetisch früheren oder späteren nicht ausschließt.

Im weiteren seien noch zwei Tatsachen hervorgehoben, die die Entwicklung charakterisieren. Die erste hängt ganz nahe mit dem eben Gesagten zusammen: sobald das Zweckbesußtsein im Kinde erwacht ist, verläuft die Entwicklung so, daß das Kind mehr und mehr die Fähigkeit bekommt, Ausgangspunkt und Zielpunkt im Spiel auseinanderzurücken. Bleiben wir einmal in diesem räumlichen Bild, so können wir uns den Zielpunkt weiter oder näher gerückt denken — und dabei entspricht jeder mathematische Punkt der Reihe einer Spielform — so nahe etwa, bis er zusammenfällt mit dem Ausgangspunkt. Dann ist das Spiel bloß noch Aktivität, vollständig gesetzlose Aktivität, planlos in extremstem Sinn (plan-

loses Graben im Sand, zweckfreies Hüpfen). Auch wenn das Zweckbewußtsein schon erwacht ist, dauert es noch lange, bis das Spielziel in einer klaren Vorstellung vorausgedacht wird. Zudem wird ja das Kind durch nichts gezwungen, das Ziel zu erreichen. Es liegt ganz in seinem eigenen Ermessen, das Spielziel fallen zu lassen oder abzuändern. Die notwendige Folge dieser Tatsachen ist, daß beim Kind jene — oft so maßlose — Abwechslung im Spielziel und damit auch im Spielinhalt eintritt. Jeder äußere, jeder innere Reiz veranlaßt das Kind ein „Spiel" fallen zu lassen und ein anderes aufzugreifen. So kann Sergius Hessen[26] sagen: „Das Spiel . . . kennt kein Ende, kann unendlich dauern und plötzlich aufhören, . . . ist ewig jung und frisch." Erst in den genetisch späten Formen nimmt dieser rastlose Wechsel ab, und es treten Spiele mit klarem Beginn und erreichtem, vorher gewolltem Abschluß auf. Denn erst in höherem Alter hat das Kind jene Ausdauer im Denken und Wollen, die ein Aufgabenspiel größeren Umfangs fordert (siehe letzte Stufe des Eisenbahnspiels, Bauen nach eigener Konstruktion).

In der Darstellung der Beispiele ist schon die Rede gewesen von dem Illusionismus, der das Kinderspiel beherrscht. Das ist die zweite Tatsache, auf die wir hinweisen müssen und die uns an die sprichwörtliche Phantasie des Kindes erinnert. Eine Stuhlreihe kann eine Eisenbahn darstellen, und dabei lebt das Kind so stark in dieser Fiktion, daß es in Tränen ausbrechen kann, wenn man ihm diese Stuhlreihe, eben seinen Eisenbahnzug, verrückt. Noch genügend andere Beispiele zeigen diese große Illusionsfähigkeit des Kindes: ein Stück Holz wird zur Puppe, sein „Kind" schläft, man muß ganz leise gehen. Kurz, es besteht eine Differenz zwischen den Phantasiegebilden des Spiels und der Wirklichkeit, die der Erwachsene nicht recht verstehen, geschweige denn nacherleben kann. In dem Stadium der kindlichen Entwicklung, in welcher der Illusionismus vorherrscht (etwa 3.—7. Lebensjahr), hat das Kind diese Diskrepanz zwischen Realität und Phantasie noch nicht voll erlebt. Es weilt zeitweise noch in einem Indifferenzzustand jenseits dieses Gegensatzes. Erst allmählich erlebt das Kind sie in vollem Ausmaß, und damit begnügt es sich auch immer weniger

mit der bloßen Illusion bei der Realisierung von Spielvorstellungen. Der Illusionismus nimmt im selben Verhältnis ab, in dem das Bestreben nach adäquater Realisierung zunimmt. Dieses Gesetz läßt sich leicht an den zum Anfang gegebenen Beispielen verfolgen. In den Aufgabespielen wird die Realisierung des Spielziels oft in hohem Maße erreicht: das Spiel kann Arbeitscharakter annehmen.

Zusammenfassend kann noch einmal gesagt werden, daß im Laufe der Entwicklung des Kindes die Möglichkeit wächst, daß im Spiele einerseits Zwecke bestimmend werden und andererseits adäquate Realisierung des Spielziels vorgenommen wird. Es ist nun interessant, daß bekannte Definitionen gerade diese beiden Verhaltungsweisen im Spiel zu ihren Kriterien wählen. Schon zum voraus ist zu sagen, daß sie eben nur für einen Teil der Spiele zutreffen werden. Wir geben sie trotzdem, um einerseits nachdringlich auf diese wichtigen Punkte hinzuweisen und andererseits zu unserer Formulierung hinzuführen.

Die eine formuliert Hessen[27] in Anlehnung an die aus der Kritik der Urteilskraft bekannte Definition Kants: „Das Spiel ist eine Tätigkeit, die keinen außerhalb ihrer selbst liegenden Zweck verfolgt. Im Gegensatz zur Arbeit, wo die einzelnen Momente der Tätigkeit nur einem äußeren Zweck dienende Mittel sind, besitzt jedes Moment des Spieles einen Eigenwert.“ Diese Definition ist für unsere Zwecke irreführend. Wir haben ja gesehen, daß in den genetisch späten Formen eine Zwecksetzung (allerdings durch freien Entschluß des spielenden Individuums selbst) stattfindet, und der Spielverlauf der Verwirklichung dieses Zwecks untergeordnet wird. So treffend diese Charakterisierung sonst auch sein mag, hier weist sie einen Mangel auf.

Die andere Definition hebt einseitig den Illusionismus hervor. Sie stammt von Dewey[28]: „Jede Arbeit ist von dem Interesse gelenkt, irgendeine Bedeutung (die Vorstellung vom Zweck) in einer objektiven Form durch Ausnutzung der entsprechenden Materialien adäquat zu realisieren. Das Spiel dagegen begnügt sich mit der bloßen Bedeutung (meaning), mit dem einfachen Bilde, und verzichtet auf die Verkörperung der Bedeutung in der Wirklichkeit.“

Allmählich ist immer deutlicher geworden, daß der letzte Maß-

stab für den ganzen Spielverlauf im Spielenden liegt. Der Spielende ist souverän allen Bestimmungen gegenüber, die aus dem Objektiven stammen. Was er darstellt, braucht nicht der Wirklichkeit adäquat zu sein. Das Spiel kennt zwar Regeln und Zwecke, aber diese können nie so stark werden, daß sie Ansprüche an das Subjekt stellen, die dieses nur verwirklicht, weil es weiß, damit einen objektiven Wert realisiert zu haben.

Fischer[29] sagt das treffend in folgenden Worten: „Auch das Spielen untersteht — wenigstens in vielen Fällen — einer Art Aufgabebewußtsein und einer Regelgebung, aber eben die Spielaufgabe wird als eine Schöpfung des Ich erlebt, nicht als eine Forderung an das Ich, wie die Arbeitsaufgabe und die sachbestimmte Arbeitsregel. Im Spiel erhebt sich das Subjekt auch noch souverän über Aufgabe und Regel, wie in tausenderlei Abweichungen und Umbiegungen gerade der Kinderspiele leicht beobachtet werden kann.“ Der Sinn des Spieles liegt für den Spielenden in den Reizen, die das Tätigsein bietet. Eine solche Haltung gleicht aber der des „Genießers“, der in allem nur sich selbst genießt: das Spiel ist die Tätigkeitsform mit dem Primat des Subjektiven.

Die populäre Auffassung vertritt die Meinung, daß Spielen nur für Kinder die ausschließliche Form ihres Tätigseins sein könne. Dies ist insofern richtig, als das Kind infolge seiner geistigen Entwicklungsstufe gar nicht in der Lage ist, eine exakte Arbeitshandlung zu vollführen. Wenn der Erwachsene spiele — meint jene Ansicht —, so tue er es eben nur, um sich von dem Zwangscharakter des Ernstlebens zu entspannen, d. h. eine anregende Tätigkeit zu haben, ohne immer unter dem Zwang des Objektiven zu stehen (Erholungstheorie). Wenn wir aber bedenken, daß das Spiel als die Tätigkeitsform zu definieren ist, bei der sich das Subjekt in souveräner Haltung über alle objektiven Forderungen stellt, so ist nicht einzusehen, warum man diese Form zu leben nur als im Kindesalter vorkommend, gelten lassen soll. Auch in seinem Ernstleben kann der Erwachsene eine Spielhaltung einnehmen und in dieser negativen Haltung sein Leben führen. Fischer weist mit Recht darauf hin, daß wir uns mit dem Gedanken vertraut machen müssen, daß schlechthin alles gespielt,

in der Form des Spiels erlebt werden kann: „die Bewegungen des Leibes, der Vorstellungen und Gedanken, der Umgang mit mir und mit andern, Beruf und Geschäft, Liebe, Glaube und Kultübung“[30]. Man kann diese Lebensführung unter dem Primat des Subjektiven nicht treffender beschreiben als es Fischer[31] mit folgenden Worten tut: „Im Vollsinn ist die Spieleinstellung entweder die gelebte Negation jeder Objektivität, Sachlichkeit, jedes Zwecks, die absolute Souveränität des Geistes, der alle Lichter sprühen läßt, wann und wie er will, oder der Ausdruck der erlebten Unmöglichkeit, eine objektive Wert- und Zweckordnung jemals zu erfassen, was praktisch gewendet auf die gleiche Gelöstheit von den sogenannten sachlichen Forderungen, den Zustand der trunkenen Schwebe und des Tanzes hinausläuft.“

Man könnte hier den Einwurf machen: Hat denn das Spiel überhaupt keine Bildungswirkung, die bekannte Einübungstheorie betont doch, daß im Spiel, dem unernsten Leben, der Mensch für das Ernstleben geschult werde? Diese Theorie ist sicher voll anzuerkennen; in diesem Abschnitt suchten wir nur zu betonen, daß spielendes Arbeiten als Bildungsverfahren nicht zum Ziele führt.

Eine kurze Betrachtung der Jugendbewegung soll noch konkrete Beispiele dieser Einstellung zum Leben geben. Diese war ja in ihren Anfängen eine Flucht aus der Gesellschaft, die die Jugend um ihr Jugendleben brachte. In dieser Form verkörperte sie eine Spielhaltung, ein Schweben über der realen Welt, ein Leben, in dem die ursprüngliche Jugendnatur ihrer Glieder spielartig sich in Leben umsetzte, ein Leben aus der reinen Souveränität des Ich, wie ja eine gewisse Zeit des Jugendalters immer diese Lebenseinstellung haben wird.

Mit der Zeit begann die Jugendbewegung, sich mit der Kultur auseinanderzusetzen, ihre Eingeburt in sie begann. Wer diese Umwandlungszeit als Glied der Bewegung oder als Beobachter miterlebte, dem fielen immer zwei extreme Verhaltungsweisen und ihre Zwischenformen auf. Die eine Art wurde von Menschen verkörpert, die ihre ganze Kraft in jene Auseinandersetzung mit der Kultur legten in dem Bewußtsein, daß nur auf dem Wege eines

Hindurchgehens durch ihre Mannigfaltigkeit ihre Werte und Unwerte erlebt werden können. Diese gaben ihre souveräne, selbstsichere, jugendliche Art auf und setzten an ihre Stelle eine Haltung, die aus dem Bewußtsein hervorging, daß Menschentum, Bildung und Autonomie darauf beruhen, in freigewählter Dienstbarkeit für das Ewige zu stehen. Sie fanden in den äußeren Formen der Jugendbewegung nichts unbedingt Wesentliches und entwuchsen ihnen deshalb teilweise.

Die andere Verhaltungsweise stellt den Gegensatz dar. Sie ist gekennzeichnet durch ein Verharren in der entschiedenen Ablehnung von Gesellschaft und Kultur, durch ein Verharren in der jugendlichen Erhabenheit über alle die Dinge, die sonst die Menschen tief umtreiben können. Die Menschen dieser Art erkannten nämlich instinktiv, daß die Gesellschaft jedes ihrer positiven Glieder voll und ganz in Anspruch nimmt, daß man das ungebundene, schöne Leben des Jugendlichen aufgeben muß, wenn man eines ihrer Glieder werden will. Auch wenn materielle Notwendigkeiten diese „Spieler" bedrängten, versuchten sie als Außenseiter im Wirtschaftsleben, entbunden von den harten Wirklichkeiten desselben, ihr Dasein zu fristen. Eine seltene Naivität dem Leben gegenüber gab ihnen die innere Möglichkeit, so zu leben.

Anknüpfend an das Vorausgegangene stellen wir Arbeit als die Tätigkeitsform dar, in welcher der Primat des Objektiven gilt. In bezug auf die einzelne Tätigkeitsform heißt das: der Verlauf der Tätigkeit hat seinen höchsten Bestimmungsgrund im Zweck der Tätigkeit, im Arbeitsziel. Jedes einzelne Glied des Arbeitsprozesses ist Mittel auf dem Wege zur Realisierung des Arbeitsziels. Von diesem aus treten Forderungen an das Arbeitssubjekt heran, denen es alle seine subjektiven Wollungen unterzuordnen hat. Es ist eben ein Objektives da, das letzte Instanz ist in allen Entscheidungen über den Verlauf des Arbeitsprozesses. Vor allem scheinen mir in bezug auf die Gestaltung des Arbeitsprozesses zwei Forderungen an das Subjekt gestellt werden zu müssen.

Der ersten entsprechen sicher auch manche Spielformen, wenn

auch sehr wenige, die zweite gilt nur für die Arbeit. In der Arbeit kommt alles darauf an, den Gegenstand, der im Arbeitsziel in Gestalt einer Vorstellung vorausgenommen wird, möglichst seiner Idee adäquat zu realisieren. In der Arbeit gibt es keinen Illusionismus. Wo es einen solchen gibt, wird gespielt und nicht gearbeitet. Die Sachlichkeit fordert die Zerstörung jeglicher Illusion und die volle Berücksichtigung der Wirklichkeit.

Als zweites wird gefordert, daß der Arbeitsprozeß ganz unter dem Gesichtspunkt der Arbeitsökonomie gestaltet wird, d. h. gemäß dem wirtschaftlichen Prinzip, das besagt: mit einem möglichst geringen Energieaufwand soll ein möglichst großer Arbeitseffekt erzielt werden. Der Arbeitende muß eine hochentwickelte Arbeitstechnik haben, soll mit den einfachsten Mitteln und auf kürzestem Weg zum Ziele gelangen. Es geht also auf keinen Fall an, eine Phase im Arbeitsvorgang über das notwendige Zeit- und Kraftmaß hinaus auszudehnen, wenngleich die Reize aus dem Tätigsein in dieser Phase dazu verlocken würden.

Nach diesen Gesichtspunkten ist die Arbeit vom Spiel zu scheiden, die letzten Kriterien aber bleiben immer wieder unsere beiden Formeln mit dem Inhalt, den wir ihnen gegeben haben. So sind auch die Grenzformen dieser beiden Tätigkeiten zum mindesten theoretisch immer zu scheiden. Dem unbeteiligten Zuschauer wird ihre Trennung nicht immer möglich sein, da alles auf die innere Haltung des tätigen Subjekts ankommt, ob es nämlich die Tätigkeit wegen der Reize, die in ihr liegen, oder wegen des Ergebnisses ausführt.

Zum Schluß wählen wir noch den anderen Blickpunkt, sehen ab von der einzelnen Tätigkeitsform und bestimmen die zur Spieleinstellung analoge Grundhaltung, die Arbeitshaltung (eine eingehende Darstellung bringt VII, 1). Sie ist den Objektivitäten gegenüber eine positive Haltung, wenn jene eine negative ist. Auch sie ist eine Grundhaltung in bezug auf das Leben überhaupt, nämlich jene Einstellung, die den Sinn des Lebens darin sucht, „Diener“ zu sein und nicht „Spieler“. Sie zeichnet die Grundhaltung, die zur Bildung gehört, auf Grund derer geistige Werte erst Eingang in die Seele finden. Wir können den Weg des

Bildungsverfahrens daher wieder einmal mit ganz anderen Worten definieren in dem Bewußtsein, damit eine neue Seite aufgezeigt zu haben: Die Erziehung hat den Zögling aus der Spielhaltung heraus und zur Arbeitshaltung hinzuführen. Arbeit ist der Weg zur Bildung.

IV. Zeitgestalt der Arbeit im allgemeinen.

Wie bei allem, was immer und immer wieder mit demselben Effekt in der Zeit abläuft, können wir auch bei der Arbeit die Zeitgestalt aufdecken. Wir bekommen damit Einsicht in ihr Wesen und sind dadurch in der Lage, ihren Ablauf wesensgemäß zu beeinflussen. Obwohl wir es hier mit einer Betrachtung der Arbeit überhaupt zu tun haben, lenken wir unser Augenmerk nur auf Probleme, die für die Arbeit in pädagogischem Sinn Bedeutung haben. Vor allem werden wir auf das Psychische sehen, also die psychologische Analyse schon hier, soweit es geht, in den Blickpunkt unserer Betrachtung ziehen. In diesem und im folgenden Kapitel wird es geradezu in die Augen springen, daß Arbeit in pädagogischem Sinn Selbsttätigkeit sein muß, daß der Zögling selbst alle die tausendfältigen Irrwege gegangen sein, selbst die tausendfältig möglichen Arbeitserlebnisse gehabt haben muß, um durch stetige, fortschreitende formale Schulung zum guten „Arbeiter" heranzureifen, was, wie wir gesehen haben, zugleich auch eine fortschreitende Versittlichung seiner selbst bedeutet.

Im Arbeitsvorgang wird ein gewisser Stoff durch Aufwand von Arbeitskraft geformt, bis ein vorher gestecktes Arbeitsziel erreicht ist. Der Arbeitsvorgang nimmt mit der Setzung eines Arbeitsziels seinen Anfang. Das erste Problem, das im Hinblick darauf zu erörtern ist, wird durch folgende Frage ausgedrückt: Wie kommt es zur Setzung des Arbeitsziels? Oder — die Frage mehr ins Psychologische gewandt — wie kommt ein Individuum dazu, alle seine subjektiven Wollungen hintanzuhalten und seine Kraft in den Dienst eines Zweckes zu stellen?

Dabei sind zwei Fälle zu unterscheiden: die Zwecksetzung kann auf heteronome und autonome Weise erfolgen. Im ersten Fall

muß das Individuum sein eigenes Wollen zurückstellen. Der Wille eines andern wird ihm aufgezwungen, es wird genötigt, ein Arbeitsziel zu verwirklichen, das ihm ein anderer setzt. Es ist klar, daß der Arbeitende dabei in den seltensten Fällen die Haltung einnimmt, die wir als Arbeitshaltung geschildert haben. Er wird soviel als nur irgendmöglich von seiner geistigen Persönlichkeit aus dem Arbeitsvorgang herausziehen und mit diesem Teil für sich leben. „Er ist nicht bei seiner Arbeit," sagt man. Der pädagogische Wert einer solchen Arbeit nimmt selbstverständlich in demselben Maße ab, als dieses Nichtbeteiligtsein zunimmt.

Die andere autonom und spontan aus dem Individuum heraus erfolgende Zwecksetzung kann den pädagogisch wertvollen Arbeitsvorgang verursachen. Ihr liegt ein Werterlebnis zugrunde. Das Individuum spürt, hier ist etwas „für mich". Es hat die Möglichkeit, in der Vorstellung den Wert eines Gegenstandes, der noch gar nicht existiert, vorauszuerleben. Nicht jedes Werterlebnis dieser Art wird eine Zwecksetzung folgen lassen; aber wenn das Individuum zur Zwecksetzung schreitet, so wird seine Arbeitskraft aus diesem Werterlebnis gespeist; das Individuum schätzt die Befriedigung, die aus der Realisierung jenes Zweckes folgt, höher als diejenige, die aus der Fortsetzung seines augenblicklichen Zustandes folgen würde.

An diesem Punkte könnte man die Frage stellen, ob jede autonome Zwecksetzung aus einem Wertungsakt hervorgeht. Die Frage ist zu bejahen, denn nur ein Werterlebnis kann einen Menschen zu einer solchen freiwilligen Unterordnung zwingen, wie die Arbeit sie verlangt. Wenn es den Anschein hat, daß einer autonomen Zwecksetzung auch einmal kein Werterlebnis zugrunde liegen kann, so ist das aus folgenden Tatsachen zu erklären: Das Werterlebnis, das eine Zwecksetzung auslöst, ist nicht immer bewußt. Man entschließt sich ein für allemal eine Arbeit zu tun und, so oft sie nötig ist, vollführt man sie ohne viel Besinnen über ihren Wert. Ein Werterlebnis liegt also vielen gleichartigen Arbeitsvorgängen als treibende Kraft zugrunde, jemand macht z. B. jeden Morgen seine Leibesübungen, genügt den verschiedensten hygienischen

Forderungen, überwindet sich dabei und zieht seine Kraft dazu aus einem Werterlebnis, das weit zurückliegt. Ferner hat das Arbeitsziel oft gar keinen Eigenwert. Seine Verwirklichung soll nur ein Mittel schaffen zur Verwirklichung eines Endzweckes. Für alle Arbeitsvorgänge, die einem fernliegenden Endzweck dienen, liegt die Kraftquelle in jenem Werterlebnis, das zur Setzung dieses Endzweckes führte.

Mit der Erörterung der Setzung des Arbeitszieles sind wir auch zugleich auf die Hauptquelle der Arbeitsimpulse gestoßen. Wir werden später noch auf andere hinzuweisen haben. Jetzt erörtern wir noch mit ein paar Worten die Frage des Stoffes, der im Arbeitsvorgang geformt wird. Einerseits kann Körperliches, nämlich Dinge der Außenwelt, verarbeitet werden, andererseits Bewußtseinsinhalte. Im ersten Fall spricht man von körperlicher, im zweiten von geistiger Arbeit. In jedem Fall besteht zwischen dem „Stoff" der Arbeit und dem in der Vorstellung lebendigen Arbeitsziel ein Abstand, der groß oder klein sein kann, eine Spannung, die erst mit der Erreichung des Arbeitsziels ausgeglichen wird. Rein psychisch gesehen ist die Situation so, daß, wenn wir Wundts Gefühlstheorie zugrundelegen, Gefühle der Unlust, Spannung und Erregung so lange das Bewußtsein beherrschen, bis sie auf einen Teilerfolg hin zum Teil und endlich mit erreichtem Arbeitsergebnis in ihr Gegenteil umschlagen.

Jetzt sind wir in der Lage, den eigentlichen Arbeitsprozeß, der eben zwischen Setzung des Arbeitsziels und Vollendung der Arbeit liegt, in seine Phasen zu gliedern. Die Realisierung des Arbeitsziels vollführt der Arbeitende eigentlich zweimal, zuerst in der Vorstellung und dann tatsächlich. Bezeichnen wir die Setzung des Arbeitsziels als die erste Phase, so ist die zweite die Realisierung in der Vorstellung, die dritte endlich die wirkliche Realisierung.

Die Realisierung in der Vorstellung wird in erster Linie in der Aufstellung eines Arbeitsplanes bestehen, d. h. in der Feststellung des Weges hin zum Arbeitsziel. Der Arbeitende wird sich jedoch auch die nötigen Arbeitsmaterialien, Arbeitsmittel (Werkzeuge) — besonders wenn er körperliche Arbeit zu leisten hat — verschaffen. Kurz, er wird alle Arbeitsbedingungen in möglichst

günstiger Weise seiner Arbeit voransetzen. Weitaus am wichtigsten ist jedoch, wie schon gesagt, das Ablaufen des Arbeitswegs im Geiste. In diesen vorbereitenden Tätigkeiten liegt vielleicht das schwierigste Stück des ganzen Arbeitsvorgangs. Sie ist nur Geistesarbeit, auch wenn sie auf körperliche Arbeit abzielt. Sie erfordert eine große Erfahrung, ein Über-dem-Stoff-stehen, eine klare Vorstellungskraft, überhaupt eine Beweglichkeit, Fülle und Klarheit des Geistes wie keine Stufe nachher. Hat man Einsicht in diese Zusammenhänge, so ist leicht verständlich, warum gerade diese Stufe so oft mit folgender Ausflucht vernachlässigt wird: „Jetzt beginnen wir eben einmal, wir werden dann schon sehen."

Aus dieser Einstellung heraus, die eine Ziellosigkeit, Planlosigkeit der Arbeit, ein öfteres grobes Irregehen zur Folge haben muß, kommen dann zusammengeflickte, nicht einheitliche Arbeitsergebnisse zustande. Bei nachfolgender körperlicher Arbeit wird sich diese Nachlässigkeit in der Arbeitsplanung besonders drastisch zeigen — ein schwerwiegender Grund für die Einführung der Handarbeit in der Schule. Außerdem kann sie zu einem empfindlichen materiellen Schaden führen, ganz abgesehen davon, daß der Arbeitsvorgang durch die vielen zu vermeidenden Irrwege ungehörig in die Länge gezogen wird. Hier zeigt sich, daß sowohl in körperlicher als auch in geistiger Arbeit dem Prinzip der Ökonomie nur Genüge getan werden kann, wenn die Realisierung im Geiste zu einem wohlgegliederten, klar sich aufbauenden Ganzen vordringt.

In der wirklichen Realisierung des Arbeitsziels, zu der wir nun kommen, handelt es sich um die Realisierung von Teilziel um Teilziel auf Grund des Arbeitsplanes. In dieser sukzessiven Realisierung des Arbeitsziels muß das Bewußtsein immer auf dem Plane sein, es hat fortgesetzt den augenblicklichen Stand der Arbeit, Arbeitsplan und Arbeitsziel in kontrollierender Absicht zu vergleichen. Besonders gründlich wird diese Orientierung an Plan und Ziel nach der Erreichung eines Teilziels sein müssen. Je weniger vertraut jemand mit einer Arbeit ist und je weniger Erfahrungen er in ähnlichen Arbeitsvorgängen gesammelt hat und je lässiger er in der zweiten Phase war, desto unvollkommener wird sein Plan aus-

gefallen sein und desto öfter wird er in der eigentlichen Realisierung vor eine unerwartete Situation gestellt werden. Erneutes Planen und erneute Mittelwahl werden einsetzen müssen. Kann der Arbeitende jedoch schon erworbene Mechanismen anwenden, hat er sich eine Arbeitstechnik erworben, so kann unter Umständen der oder jener Teil, ja der ganze Arbeitsvorgang, rasch, sicher und ohne Irrtum ablaufen. Das Extrem ist die vollständig mechanisierte Arbeit. Wir werden noch auf sie zu sprechen kommen.

Auf dieser Stufe liegt auch eine zweite Quelle für Arbeitsimpulse. Die Realisierung der im Arbeitsziel gestellten Aufgabe ist keine ungegliederte, auf ein Hauptziel gespannte, sondern eine in Arbeitsabschnitte, Teilziele gegliederte Tätigkeit: „eine zielstrebige, geschlossene Reihe von verketteten Leistungen." Jeder dieser Arbeitsabschnitte setzt sich u. U. wieder aus vielen einzelnen Anspannungen des Arbeitenden zusammen, und jeder auch noch so kleine Teilerfolg ist durch ein Erfolgsgefühl lustvoll betont. Dieses kann in Beziehung auf die Intensität jeden Grad besitzen, und da es der Qualität nach immer Lust ist, so wird es die Seele nach dem Gesetz der Irradiation in einem größeren oder geringeren Grad mit einem für die Arbeit positiven Gefühlszustand erfüllen: auf jedem Erfolg basiert ein Arbeitsimpuls.

An die eben geschilderte dritte schließt sich nun noch eine vierte Phase an: die Prüfung des Arbeitsergebnisses. Es wird untersucht, ob dieses den in der Aufgabe gestellten Anforderungen genügt, es wird prüfend und kritisch in einen größeren Zusammenhang hineingefügt. Dabei wird sich oft zeigen, daß die objektiven, sachlichen Zusammenhänge stärker waren als die subjektive Kraft, das eigene Können und die schon gemachten Erfahrungen. Man muß die mangelhafte Realisierung des Wertes in Kauf nehmen. Trotzdem man das Vollendungsgefühl nicht erleben konnte, muß man die Arbeit abschließen. Dieser für diesmal nicht zu ändernde Mangel, wie überhaupt alle aus der Prüfung gezogenen Erfahrungen, werden in späteren Arbeitsvorgängen in die Rechnung eingesetzt, werden dort auf die Plangestaltung einwirken, werden in der Realisierung zur Anspannung aller Kraft treiben, um diesmal den Fehler zu vermeiden, ja sie können dazu führen, das Arbeits-

ergebnis zu verwerfen und von neuem an die Planung und Realisierung zu gehen. So kann das Endergebnis wieder einen Ausgangspunkt zur Arbeit bringen, bis der Arbeitsvorgang — bei gleichartigen Arbeiten — sich auf eine Stufe der ökonomischen Zweckmäßigkeit und Zielsicherheit erhoben und das Arbeitsziel eine an Vollkommenheit grenzende Realisierung empfangen hat. Besonders anschauliche Beispiele dafür bietet die Technik, beansprucht doch die Realisierung einer Erfindung immer eine solche Kette von Arbeitsprozessen, deren einer aus dem andern hervorgeht. Am Schluß steht dann ein Arbeitserzeugnis da, das in einem Verfahren mit völlig mechanisierter Arbeitstechnik Mustergültiges erzeugt.

Auch im Bildungsverfahren kennen wir eine solche zirkuläre Verknüpfung von Arbeitsprozessen, um Arbeitstechnik und Arbeitsergebnis möglichst zu vervollkommnen, wir sprechen von Übung. In diesem Zusammenhang läßt sich auch leicht die grundlegendste Forderung für dieses didaktische Problem gewinnen: der Wille zur Übung muß ausgelöst werden von der Einsicht, daß zur Realisierung eines vom Arbeitenden bewerteten „Gegenstandes" eine Vervollkommnung der Arbeitstechnik, eine formale Schulung nötig ist. Immer und immer wieder muß sie dadurch Antrieb bekommen, daß das Arbeitsergebnis durch die Wiederholung Schritt für Schritt seiner Vervollkommnung entgegenschreitet. In der praktischen Pädagogik schlägt die Gang- und Gäbemethode den umgekehrten, unnatürlichen Weg ein. Bis vor kurzem kannte man z. B. im Klavierunterricht keinen andern Weg als den, alle technischen Übungen vorauszunehmen, ja sogar immer nur Übungsstücke spielen zu lassen. Dies trieb man jahrelang mit der Begründung, daß der Schüler erst ein gewisses technisches Können besitzen müsse, ehe man ihn musizieren lassen könne; man schnitt das ganze Verfahren auf den Virtuosen zu. Mit einer solchen Methode ertötet man jede Lust an der Musik, denn kein Mensch bringt es auf die Dauer fertig, sich immer und immer in einer Fertigkeit zu üben, deren Nutzen und Sinn er noch gar nicht erlebt hat.

Zum Schluß müssen wir noch darauf hinweisen, daß wohl wenig

Arbeitsprozesse in dieser theoretischen Reinheit, in diesem schönen Nacheinander ablaufen werden. Die einzelnen Phasen tragen ganz verschiedenes Gesicht, einmal ist die Arbeitsplanung das wichtigste und schwierigste Geschäft, ein andermal die Realisierung. Vor allem wird die letzte Phase, die eingehende Prüfung des Arbeitsergebnisses im gewöhnlichen Arbeitsleben vernachlässigt. Wir können schon aus dem eben Gesagten ersehen und werden das auch noch deutlich zu zeigen haben, daß diese letzte Stufe in der Arbeitspädagogik außerordentlich wichtig ist. Sie ist die Stufe, auf der der Arbeitende die meisten Impulse bekommt, vollkommene Arbeit zu leisten, d. h. sich mit seiner Person vollständig unter sachliche Notwendigkeiten zu beugen, um der möglichst adäquaten Realisierung der im Arbeitsziel verkörperten „Idee" willen.

V. Das Psychische im Arbeitsvorgang.

Der Mensch leistet nie Arbeit, bei der überhaupt kein Faktor seines intellektuellen und emotionalen Gesamtlebens beteiligt ist; auch für die sogenannte körperliche Arbeit gilt dieser Satz. „Wo immer lebendiger Leib ist, da ist auch Seele, wo immer Seele, da ist auch lebendiger Leib", sagt Klages[32].

Bei näherer Betrachtung zeigt sich, daß zweierlei Vorgänge in der Psyche des Arbeitenden ablaufen, die allerdings nur theoretisch zu scheiden, in Wirklichkeit jedoch mit den physischen Vorgängen zur Ganzheit des Arbeitsvorgangs verwoben sind: Einmal besteht jede Arbeit zum mindesten auch aus einem Minimum geistiger Arbeit, vor allem aus intellektuellen Vorgängen, ohne die ja z. B. alle Arbeitsvorgänge ihrer Zielstrebigkeit beraubt wären. Zum andern ist die Seele fortgesetzt von Reaktionen der inneren Struktur des Arbeitenden erfüllt. Der Arbeitende ist nicht eine teilnahmslose Arbeitsmaschine, sondern eine lebendige, fühlende und deshalb reagierende Persönlichkeit. Für Vorgänge dieser Art wäre der Begriff Arbeitserlebnis am Platz; ich halte es aber für unmöglich, diesen Begriff für die Gesamtheit der psychischen Vorgänge zu verwenden, wie Scheibner es tut. Im folgenden soll je eine Untersuchung aus dem Gebiet der eben abgetrennten

Vorgänge und voraus eine solche, die diese Trennung nicht berücksichtigt, die Lösung unseres Problems fördern.

Das Einteilen eines Phänomens in seine Unterarten hilft oft sehr zur Klärung seines Wesens, besonders wenn man als Einteilungsgrund einen charakteristischen Wesenszug wählt. Dies in Betracht ziehend, teilen wir die Arbeitsformen nach dem Grad der inneren, seelischen Beteiligung des Arbeitenden ein. Offenbar können wir zwei Extreme unterscheiden; den Grad der höchsten inneren Aktivität und den der schwächsten, der = 0 ist. Wie wir oben gezeigt haben, leistet nur die Maschine im vollen Sinne des Wortes seelenlose Arbeit. Damit, daß z. B. bei einer Steinschlagmaschine Rad 1 läuft, läuft Rad 2 und dieses treibt Rad 3 usw., am Schluß aber ist der Endeffekt der, daß zwei mächtige Eisenbacken mit so gewaltiger Kraft gegeneinandergepreßt werden, daß sie jeden Stein, der zwischen sie geworfen wird, in Stücke zermalmen. Es ist fruchtbar, sich diese Art Arbeit anschaulich vorzustellen und in einem Gedankenexperiment die fiktive Vorstellung auszubauen, in welchem Zustand ein Mensch sich befände, der eine Arbeit als seelenlose Maschine leisten würde. Kein Gefühlsstrom, nicht einmal der quälender Unlust, nur Mittel zu sein, würde diese Arbeit begleiten. Anspannung des Körpers durch Willenskraft, Aufmerksamkeit, Konzentration, irgendein Maß geistiger Arbeit, die den arbeitenden Körper leiten würde, gäbe es nicht.

Und doch verrichtet der Mensch viele Arbeit, in der wir ihn mit einer Maschine vergleichen, z. B. Fabrikarbeit. Er hat dabei u. U. stundenlang, ja jahrelang nur immer die gleichen Handgriffe zu machen. Alles, was er tut, ist mechanisiert durch die tausendfache Übung: Der erste Handgriff löst einen zweiten aus, und auf diesem folgt, ohne daß das Bewußtsein in Anspruch genommen wird, ein Druck des rechten Fußes auf einen Hebel. Ein Minimum geistiger Funktionen ist nötig, diesen ganzen Vorgang zu überwachen; aber doch spiegelt sich diese seelenlose Arbeit im Bewußtsein des Arbeitenden. Sein ganzes zur Arbeit nicht beanspruchtes Bewußtsein ist in jene gedrückte, gequälte Stimmung getaucht, die wir Menschen haben, wenn wir durch irgendeine Gewalt in einem Tun

gehalten werden, das auch nicht ein kleines Maß unseres inneren Lebens in bewegter, lebendiger Tätigkeit ergreifen kann. Auch in der Schule findet man nur zuviel mechanische Arbeit dieser Art, z. B. Auswendiglernen, Abschreiben des Schülers ohne jede innere Aktivität.

Von dieser Stufe der Arbeit aus können wir uns nun die innere Aktivität gradweise gesteigert denken, immer ein größerer Teil des inneren Menschen wird in Mitleidenschaft gezogen, bis seine Totalität von der Arbeit erfaßt und in sie hineingewoben wird. Auf dieser Stufenleiter soll als nächste Form diejenige hervorgehoben werden, die als verrichtende oder geleitete Arbeit bezeichnet werden kann. Geleitet kann sie werden durch Vorschriften wie Arbeitsanweisungen, Werkzeichnungen usw. oder durch den Meister oder Lehrer. Diese haben die ganze Arbeitsplanung übernommen, der Arbeitende bekommt Teilziel um Teilziel gestellt und genaue Anweisung über den Weg der Realisierung. Beispiele finden wir in der Schule übergenug, denn vielfach übersteigt die Schularbeit kaum diese Stufe. Am Gängelband der Lehrerfrage wird der Schüler in der entwickelnden Methode zu jeder einzelnen Stufe geführt, die er geistig zu ersteigen hat, und er hat nur die Aufgabe, dieses kleine Schrittchen hinauf allein zu machen. Oben erwartet ihn schon wieder die leitende Hand des Lehrers, um ihn wieder zur nächsten Stufe zu führen. Im Rechenunterricht wird dem Schüler oft ein Normalverfahren eingeübt, ja man legt den Wortlaut der Lösung fest und der Schülergeist braucht sich nur insoweit zu betätigen, als notwendig ist, eine Aufgabe in dieses ihm gegebene Gerüst einzufügen. Wie würde aber die Struktur seiner Totalität gefurcht, Dispositionelles entwickelt, wie würden neue Interessen geschaffen worden sein, wenn er auch dieses Gerüst in fortschreitender Verbesserung und Entwicklung erarbeitet hätte! Er würde nicht versagen, wie es sonst ein hoher Prozentsatz von Schülern tut, wenn man ihm eine Aufgabe gibt, die nicht ganz in dieses Schema paßt.

Nun wollen wir noch kurz auf jene Form eingehen, die das positive Extrem in bezug auf die „Präsenz des Ich“ im Arbeits-

vorgang darstellt. Das Bewußtsein ist nicht mehr in eine Zweiheit aufgespalten. Der Zweck der Arbeit ist in so starkem Maße innere Angelegenheit des Arbeitenden, daß er sein Ich geradezu mit diesem Zwecke identifiziert. Das will besagen, daß im Augenblick nur der eine Wille im Arbeitenden lebt, diesen Zweck zu erreichen. Die Totalität seiner Persönlichkeit ist irgendwie da, und jeder Teil derselben kann durch „einen leisen Wink" in das Reich des Bewußtseins gerufen werden. Bei einer solchen Arbeit ist die Struktur des ganzen seelischen Menschen fortgesetzt in Umbildung: ihre Funktionen werden gebildet, neues Wissen wird ihr eingefügt, alte Erfahrungen werden korrigiert und ausgebaut, die Abstraktion und Typisierung zum Zwecke der Ordnung und Gliederung der Inhalte des Gedächtnisses schreiten fort usw. Das ist die echte, bildende Arbeit, und wenn wir sie im Schüler wachrufen können, so dürfen wir sicher sein, daß seine Bildung den besten Fortgang nimmt. Soweit die „schöpferische Pädagogik" unserer Tage diesen Arbeitsbegriff zu ihrem Ausgangspunkt macht, ist sie im Recht.

Aus der nun gegebenen Einteilung ist ersichtlich, wie eminent wichtig es bei der Arbeit in pädagogischem Sinn ist, „in welchem Ausmaß und mit welchem Grad der Verschmolzenheit unser Wesen an dem Tun beteiligt ist, in dasselbe einströmt"[33]. Ja, wir sehen, daß für die Bildung der sichtbare Teil der Arbeit in bezug auf seine Wichtigkeit ganz in Hintergrund treten muß gegenüber dem psychischen, unsichtbaren Teil. Bei allem in der Schule vorkommendem Zeichnen, Messen, Wägen, Rechnen, Lesen, Schreiben, Üben, Lernen, Beobachten, Nachdenken, Einfühlen müssen wir wissen, daß jene im Innern verlaufenden Vorgänge die wichtigsten sind, wir müssen versuchen, uns von diesen ein Bild zu machen und sie bei unseren pädagogischen Maßnahmen in Rechnung zu setzen.

Wer viel mit Kindern umgeht und das pädagogische Geschick hat, sich hie und da einige Stunden mit ihnen in der Kinderwelt zu bewegen, der wird oft etwa folgende Beobachtung machen können: Das Kind plagt und plagt seinen „großen Spielkame-

raden", irgendeines seiner üblichen Spiele mit ihm zu spielen. Dieser vertröstet es auf eine spätere Zeit. Wenn er sich dann endlich bereit erklärt, so springt das Kind auf, hüpft, lacht, kurz — es zeigt alle möglichen Ausdrucksbewegungen der Freude an sich und das, schon ehe es irgendeine Freude des Spiels gekostet hat. Es weiß aus Erfahrung, daß es in eine Sphäre einrückt, in der allerlei Freuden seiner warten, eben in die sogenannte „Spielsphäre" (Groos). Analog hat jede andere Form von Tätigkeit ihre ganz bestimmte Bewußtseinslage, zu der vor allem eine ganz bestimmte Gefühlslage gehört. So umfängt auch jeden Arbeitenden mit dem Eintritt in die Arbeit eine spezifische Gesamtstimmung, wir könnten sagen: Er tritt in eine „Arbeitssphäre" ein. Sie soll nun noch näher betrachtet werden.

Spiel und Arbeit stammen (rein subjektiv gesehen) letzten Endes aus derselben vitalen Kraft und Veranlagung. Der Mensch als vitales Wesen hat das Bedürfnis nach Tätigkeit, was auch fast alle Theorien des Spiels aussprechen. Das Spiel ist die dem Kindesalter adäquate Tätigkeitsform; je älter aber ein Mensch wird, und je mehr er zur Reife gelangt, desto mehr wird ihm die Arbeit als vorherrschende Betätigungsform adäquat sein. Ein gewisses Maß Lust und Befriedigung wird bei der Arbeit immer aus dieser Quelle fließen können, ja diese Freude am Tätigsein kann jeden Grad von Stärke annehmen, bis sie so groß ist, daß sie das ganze Bewußtsein in einen Arbeitsrausch taucht, wobei trotzdem die ganze Tätigkeit in das System gespannt sein kann, das ihr Endzweck gebietet. Daß auch die Arbeit ihre letzte Quelle im Vitalen hat, darf nie vergessen werden. Sie ist — wie alles Lebendige — tief im Naturhaften verankert und kann von uns nur geleitet, nie erzeugt werden. Diese Tatsache erklärt auch, daß sich besonders Kinder immer zu „Arbeiten" hergeben, die ihnen sinnlos erscheinen müssen und die rein formale Schulung bezwecken, besser gesagt, Drill sind. Durch die Freude am bloßen Tätigsein, ohne daß ein bestimmter Zweck als Zielpunkt da ist, wird all das oft so sinnlose Üben und Drillen in unseren Schulen erst möglich. Trotzdem Kinder in diesem Sinn erstaunlich viel Lebenskraft zu „vergeuden" haben, können wir diese Tätigkeit

nicht als Arbeit ansprechen, da sie vom Schüler aus gesehen nicht als ein zweckgerichtetes Tun erscheint. Demzufolge darf auch das, was wir Arbeitssphäre nannten, nicht seinen Hauptcharakter aus der Freude am Tätigsein bekommen. Unter all den Gefühlen, die die gesamte Gefühlslage der Arbeitssphäre ausmachen, ist jene ein Grundton.

Ihren Hauptcharakter bekommt sie jedoch aus dem Umstand, daß der Endeffekt der Arbeit von dem Arbeitenden infolge seines Wertes gewollt wird. Schon beim Eintritt in den Arbeitsvorgang sieht er sich als Schöpfer, Erzeuger eines Arbeitsstückes. Aus einem ungeformten Stoffe schafft er ein Gebilde, das nachher, losgelöst von ihm, dasteht als ein neuer Wert. Dieses Gebietersein, Herrsein über seine eigenen Mittel und Kräfte und über die Dinge erhebt den Menschen, strafft und weitet sein Ichbewußtsein, erfüllt ihn mit Stolz und gibt ihm die Befriedigung, nicht ein nutzloses, müßiges, sondern ein wertschaffendes Glied dieser Welt zu sein. Diese für die Dauer der Arbeit typische Bewußtseinslage ist der Niederschlag all der früheren Arbeitsvorgänge, wird beim Eintritt in die Arbeit auf reproduktivem Wege hervorgerufen und bildet eine Art Grundsubstanz, die als ein wesentlicher, konstitutiver Teil in all den wechselnden Bewußtseinslagen des jeweiligen Arbeitsvorgangs enthalten ist.

Schon aus dem Obenerwähnten geht hervor, daß die Arbeitssphäre, in der ein Arbeitender steht, in zweifacher Weise einem Relativismus unterliegt. Sie ist einmal als „Grundsubstanz" abhängig von früheren Arbeitsvorgängen, da sie ja der Ausfluß aller jener Erlebnisse ist, die bei früheren Arbeiten das Individuum ergriffen haben. Zum andern ist die augenblickliche Bewußtseinslage von dem Charakter des jeweiligen Standes des Arbeitsvorgangs in Abhängigkeit. Wir gehen zuerst jener ersten Relativität nach.

Wenn ein Mensch jahrelang nur mechanische Arbeit, tagtäglich dieselben Handgriffe an derselben Maschine macht, so schwinden jene bereichernden, erhebenden Arbeitsgefühle auf ein solches Minimum zusammen, daß sie kaum mehr in die Wagschale fallen. Die einzige Triebkraft und der sinngebende Grund zu dieser Arbeit kann ihm nur noch der Geldgewinn sein. Bei ihm bedeutet das

Einrücken in die Arbeitssphäre ein Einrücken in eine quälende Gefühlslage, in eine Tätigkeitsform, zu der ihn nur der brutale Zwang des Erwerbslebens bringen kann. Der in Arbeiterkreisen oft so blinde Haß gegen alles, was sie in diese Zwangslage treibt, hat hier seine psychologische Wurzel. Die noch häufige Zwangsarbeit der Schule weist nur einen graduellen Unterschied gegenüber jener auf. Auch kennen wir analoge Fälle genug, in denen sich der gleiche blinde Haß oder zum mindesten doch eine quälende Gefühlsabneigung gegen die Schule oder einen ihrer Vertreter zeigt, weil sie eben nur brutalen Zwang kannten, Unterordnung verlangten, wo weise Leitung und eine Einordnung in ein Gefüge am Platze gewesen wäre, das einem vom Schüler erkannten Sinn dient.

Aus dem Gesagten sehen wir, daß die Arbeitsschule nicht durch eine behördliche Anordnung eingeführt werden kann, sondern ihre Einführung ein mit großer Kunst durchgeführtes Erziehungswerk sein muß. Die richtige Bewußtseinseinstellung zur Arbeit, wie wir sie schilderten, erzielt man auch nicht durch geleitete Arbeit, sondern nur durch die in unserer Aufstellung an letzter Stelle angegebene Form, jene freie, die Totalität des Arbeitenden erfassende spontane Arbeit, in der der Arbeitende voll innerer Aktivität ist. Arbeit dient in der Schule der Bildung des Arbeitenden, und nur jene Arbeit ist bildend. Es gilt, den Schüler zu unzähligen Arbeiten hinzuleiten, denen er gewachsen ist, so daß er wieder und wieder den Sinn eines solchen zweckgerichteten Tuns erlebt, von dem Gefühl erhoben wird, der Urheber eines werthaften Arbeitsstückes zu sein. Daraus wird allmählich jene positive Einstellung zur Arbeit überhaupt erwachsen, die wir auf dem Wege der Bildung fordern müssen.

Nun kommen wir zu jener zweiten Relativität, von der wir sprachen: die ganze Sphäre, in die ein Arbeitender getaucht ist — wir reden jetzt nur noch von jener spontanen Arbeit — ist in fortwährendem Wechsel begriffen. Einmal geht die Arbeit leicht von statten, sie gelingt, dann ist sie wieder gehemmt; analog dazu werden Erfolgsgefühle oder Unlustgefühle auftreten, kurz, die Gesamtlage des Bewußtseins wird sich immer wieder ändern. Vor

allem wird die Gefühlslage schwanken. Bei jedem auch noch so kleinen Erfolg, bei jedem Auftauchen eines neuen Gedankens, jedem fruchtbringenden Schluß, bei schnellem Fortschreiten wird ein Gefühl der Lust, je nach dem Intensitätsgrad, bald nur flüchtig über das Bewußtsein huschen, bald dasselbe breit überströmen. Alle diese Gefühle werden nach Qualität, Intensität und Dauer verschieden sein und so der Seele in verschiedenem Grad Arbeitsimpulse zuführen. Sind sie stark genug, so können sie nach dem Gesetz der Gefühlsexpansion alles überstrahlen und auch von andern Gefühlen getönte Inhalte mit ihrem Licht verklären. Für den Fortgang der Arbeit ist es von größter Wichtigkeit, daß der Arbeitende solche Erfolgsgefühle erlebt, er hat sie nur dann, wenn er seiner Arbeit gewachsen ist.

Analog den Gefühlen der Lust werden solche der Unlust auftreten. Kein Arbeitsvorgang ist frei von ihnen, denn immer wieder wird der Fortgang der Arbeit gehemmt durch unerwartet auftretende Schwierigkeiten: die Realisierung eines Teilziels kann nicht so gelingen, wie man es für nötig findet usw. In diesen Augenblicken kann es so weit kommen, daß die aus der Bewertung des Arbeitszieles gezogene Kraft nicht ausreicht, die Schwierigkeit zu überwinden, man glaubt der Arbeit zu erliegen. Darüber kann eine allgemeine Einstellung zur Arbeit, jene Bewußtseinseinstellung, die man sich im Laufe der Zeit erworben hat, hinweghelfen: Man weiß aus Erfahrung, daß in aller Arbeit Hemmungen auftreten, und daß sie am Anfang immer kaum übersteigbar aussehen, daß sie aber meist zu bezwingen sind. In solchen Fällen gilt es mit Energie die Schwierigkeiten zu suchen und durch sorgfältige Isolierung ihre Überwindung zu erleichtern. Auch in bezug auf die Arbeit gibt es eine formale Schulung, und die nach der Höhe derselben bringt man beim Einrücken in die Arbeitssphäre Fähigkeit, Ausdauer, Erfahrung im Überwinden von Schwierigkeiten, die Fähigkeit, längere Zeit um eines Endzweckes willen in einer unlustbetonten Spannung zu verharren, mit. Kurz — man lernt „die Sache gelten zu lassen“ und alle Kraft aufzuwenden, um zu einer sachgerechten Lösung zu kommen.

In ihrer höchsten Ausbildung kommt die Bewußtseinslage, di wir für die Arbeit verlangen, dem gleich, was wir Arbeitshaltun nannten. In dem harmonievoll geordneten Leben eines Gebildete bekommt auch die einfachste Arbeit einen Schimmer von jene obersten, höchsten Werten, denen alles untergeordnet ist, un wird dadurch geheiligt. Beim Einrücken in die Arbeitssphäre ha man das Bewußtsein, daß man auch noch mit dieser Arbeit „i Einklang mit dem Universum" steht, man tritt in eine Verfassun des Bewußtseins ein, in der die höchste Bestimmung vom Reli giösen ausgeht.

Unsere letzten Untersuchungen nahmen in erster Linie Bezu auf Emotionales. Jetzt wenden wir uns noch einem Problem au dem Gebiet des Intellektuellen zu. Wir suchen die Bedeutung d Denkens für die Arbeit in pädagogischem Sinn zu ergründen. Wi können uns dabei eng an Kerschensteiner[34] und John De wey[35] anschließen, denn diese haben eingehende Untersuchunge darüber angestellt.

Wenn im Verlauf eines Arbeitsvorgangs der Fortgang gehemm wird, weil Schwierigkeiten auftauchen, so hat der Verstand i Funktion zu treten, d. h. mit Hilfe des Denkens müssen di Schwierigkeiten überwunden werden. Ja, ein ganzer Arbeits vorgang kann einen fortlaufenden Denkvorgang darstellen, wen es sich in einer Arbeit nur um Erkenntnisakte handelt. Auch i praktischen Leben werden oft Denkvorgänge ausgelöst, man stutz oder staunt über etwas und sucht nun durch Überlegungen da Dunkel zu lichten.

Ein Beispiel, das auch Kerschensteiner gibt (aber in anderer Art), mag hier klärend wirken. Es ist Nacht, ich liege im Bet Durch die Stille meines Hauses höre ich plötzlich ein Geräusch Ich horche auf: was ist das? Mit angespannten Sinnen lausch ich, ob es sich nicht wiederholt, ich möchte seinen Charakter ge nauer erfassen, um es lokalisieren und seinen Ursprung feststelle zu können. Es wiederholt sich. In mir tauchen alle möglichen Vermutungen auf, ich untersuche sie, beobachte wieder. Endlich glaube ich bestimmt, daß ein nicht festgelegter Laden im hintere

Teil des Hauses die Ursache des Geräusches ist. Ich springe aus dem Bett, schaue nach, finde meine Vermutung bestätigt und lege den Laden fest. Analog diesem ließen sich noch viele Beispiele geben. (Ich mache hier noch einmal darauf aufmerksam, daß Kerschensteiner in seinem Buch „Wesen und Wert des naturwissenschaftlichen Unterrichts" eingehend dem Wesen des logischen Denkverfahrens nachgegangen ist und dort bis ins einzelste gehende Beispiele gegeben hat; wir schließen uns hier an seine Ausführungen an.) Im Rahmen unserer Arbeit muß obiges Beispiel genügen, und unser Bestreben geht nur dahin, die Gesetzmäßigkeiten im Denkverlauf darzustellen und damit wieder einen Beitrag zu dem unsichtbaren Psychischen im Arbeitsvorgang zu geben.

Kerschensteiner zerlegt den Denkvorgang in vier Stufen, oder besser gesagt in vier Komponenten, denn man wird nicht immer jede Stufe voll abschließen und erst dann weitergehen, sondern man wird oft probeweise die vierte folgen lassen, um das Resultat zu prüfen, und ist dann vielleicht genötigt, wieder weiter vorne anzuknüpfen. Nachdem wir in einem Stutzen, Staunen, Erschrecken auf eine Schwierigkeit gestoßen sind, kommen wir zum Nachdenken. Wir unterscheiden dabei:

1. „Die Analyse der aufgetauchten Schwierigkeit und Umgrenzung derselben"[36]. In unserem Beispiel: ich achte auf den Klang des Geräusches, höre, ob es rhythmisch abläuft, suche festzustellen, woher es etwa kommt usw.
2. „Das Suchen und Aufsteigen von Vermutungen zur Lösung der Schwierigkeit". In unserem Beispiel: Das Geräusch kommt von einem schlagenden Fenster, einem schlagenden Fensterladen, es ist auf der Straße, es klopft jemand an die Hauswand usw. Eine, auf Grund scharfer Beobachtung erworbene, reiche Erfahrung, ein lebendiges, immer und immer wieder umgeformtes, durch unzählige Assoziationen verkettetes Wissen bieten eine gewisse Gewähr dafür, daß die richtigen Vermutungen aufsteigen.
3. „Das Prüfen der Vermutungen auf ihre tatsächliche Lösungskraft". „Das sorgfältige Durchdenken aller Konsequenzen

der Vermutungen in bezug auf Übereinstimmung mit der beobachteten Tatsachen, die zu der Schwierigkeit geführt haben, und mit anderen vergangenen oder gegenwärtigen Tatsachen. Hier liegt wohl die Hauptseite aller geistigen Zucht“[37]. Auf dieser Stufe ist die ganze Willenskraft eines Menschen, Anspannung der Aufmerksamkeit, sachliche Einstellung vonnöten. Sie ist die wichtigste und schwierigste in allem Denken.

4. „Das Bestätigen der als Lösung akzeptierten Vermutung durch Versuche oder weitere Überlegungen“. In unserem Beispiel vollzieht sich diese Verifikation dadurch, daß ich nachschaue. „Der Physiker verifiziert sie durch das Experiment, der Mathematiker durch die Konstruktion des geometrischen Gebildes aus dem gegebenen und dem gesuchten und nun gefundenen Stücke, der Philologe bringt den vollen Sinn des übersetzten Satzes in Zusammenhang mit den vorausgehenden und nachfolgenden Sinngefüge . . .“[38].

Die Verifikation ist im Denken, was die Prüfung des Arbeitsergebnisses beim Arbeiten überhaupt ist, und darf aus denselben Gründen, die dort maßgebend sind, nie vernachlässigt werden. Diese Stufe stellt, wenn wir den Schüler in möglichst vielen Fällen zur Vornahme der Prüfung aus eigenem Antrieb veranlassen können, das beste Zuchtmittel dar, ihn den ganzen Denkvorgang exakt durchführen zu lehren.

VI. Arbeit in pädagogischem Sinn entweder ein Prozess des Verstehens oder des Schaffens.

Unsere Ausführungen stehen mit diesem Kapitel an einem Wendepunkt. Die grundlegenden Kapitel, in denen die Arbeit in pädagogischem Sinn zur Bildung und zur Arbeit überhaupt in Beziehung gesetzt wurde, sind abgeschlossen. Wir sind der Lösung unserer Aufgabe nun so nahe gerückt, daß wir an die Beschreibung des Arbeitsbegriffes der Pädagogik selbst gehen können.

Wir fanden, daß Bildung entsteht, „indem zwei Elemente zusammenkommen, deren keines sie für sich enthält: die subjektive

Seele und das objektiv geistige Erzeugnis“[39], daß die Synthese beider nur in richtiger Weise erfolgt, wenn das Subjekt die psychische Einstellung hat, die wir mit Arbeitshaltung kennzeichneten. Arbeit in pädagogischem Sinn ist die Tätigkeitsform, in der sich die Verschmelzung von Individualität und Bildungsgut, von subjektiver Seele und objektivem Geist vollzieht.

Dieser Assimilationsprozeß vollzieht sich im „Verstehen“, dem Prozeß zum Subjekt hin, wird aber auch im „Schaffen“, dem Prozeß aus dem Subjekt heraus, außerordentlich gefördert. Ja, der Prozeß des Verstehens birgt auch einen Schaffensprozeß in sich und umgekehrt der Schaffensprozeß einen solchen des Verstehens. Arbeit in pädagogischem Sinn muß in sinnvollem Wechsel Verstehensprozeß und Schaffensprozeß sein.

Mit den folgenden Untersuchungen, die diese Prozesse einer Betrachtung unterziehen, bekommt das vorhergehende Kapitel über das Psychische im Arbeitsvorgang zugleich eine Fortsetzung.

1. Der objektive Geist.

Die objektive Komponente in dem Assimilationsprozeß, den man Verstehen nennt, ist der objektive Geist. Was versteht man nun unter den Worten „Geist ist objektiv, wird objektiv?“ Im Anschluß an Freyer zeigen wir im folgenden, daß objektiver Geist in drei Hinsichten objektiv ist, d. h. vom Subjekt losgelöst, ja ihm gegenüber gestellt ist. Ein Beispiel soll den Ausgangspunkt bilden: Ein Mann sitzt in seinem Garten auf einer Gartenbank vor einem Gartentisch und liest in einem Buche. Wir beobachten ihn und sehen, daß sein Körper keineswegs in starrer Gleichförmigkeit verharrt, sondern durch allerlei Ausdrucksbewegungen belebt ist: Ein Lächeln kann über sein Gesicht huschen, seine ganze äußere Haltung kann von innerer Spannung zeugen, ja er kann aufspringen vor Erregung, mit der Faust auf den Tisch schlagen vor Wut. Alle diese Bewegungen seines Körpers sind Ausdruck, Symptom für innere seelische Zustände. Sie sind von ihm nicht beabsichtigt, willkürlich hervorgerufen, sondern sie sind unwillkürliche Leistungen seines psychophysischen einheitlichen Organismus'.

Etwas völlig anderes ist es, wenn derselbe Mann einem Knaben, der in seinen Garten eingedrungen ist, drohende Gebärden macht, ihm mit der geballten Faust winkt und ihm endlich durch Gebärden zu verstehen gibt, daß er sich augenblicklich aus dem Garten entfernen soll. Er braucht kein Wort zu reden, und doch sind diese Gebärden eine Mitteilung an den Knaben, von dem Manne beabsichtigt. Diese Gebärden haben nicht dadurch einen Sinn, daß sie Ausdruck für ein seelisches Erlebnis sind, sondern sie sind Zeichen für einen gegenständlichen Sachverhalt und das macht ihren Sinn aus, sie sind eine Setzung. Die Möglichkeit zu dieser hat das Subjekt nur infolge der „polaren Struktur der seelischen Realität", dadurch, daß die Seele fähig ist, sich im eigenen Bewußtsein eine gegenständliche Welt gegenüberzusetzen. Durch diese „objektive Wendung" ist die erste Stufe der Objektivation gekennzeichnet.

Wir können sofort ohne weitere Erklärungen die zweite charakterisieren und zwar tun wir das mit den Worten Freyers[40]: „Sie (die Gebärden als Zeichen für Sinngehalte) tragen, so wie sie dastehen, diesen Sinn in sich, sie sind von ihrem Entstehungsprozeß abgelöst; ich verstehe ihren Sinn, ohne über ihren Erzeuger und seine Seelenlage, ohne über die Akte der Herstellung etwas wissen oder diese psychologisch deuten zu müssen". Verdeutlichen wir das Gesagte noch einmal an einem ganz einfachen Beispiel, das uns dann zugleich zur dritten Stufe der Objektivation hinüberführen kann: Ich weise mit dem ausgestreckten Zeigefinger in eine Richtung, ohne ein Wort zu sagen. Diese Gebärde ist die Antwort für jemand, der mich um den Weg nach X gefragt hat. Der ganz einfache Sinn dieses Zeigens ist: das ist die Straße nach X. Aus dieser Objektivation kann der Fragende einen Sachverhalt herauslesen.

Wenn ich meinen Arm wieder sinken lasse, ist die Objektivation wieder verschwunden; eine eigentliche Objektivation muß aber dauern, sie muß unabhängig werden von dem Menschen, der sie hervorgebracht hat. Ein Wegweiser, den ich an derselben Stelle anbringe, erfüllt diese Forderung und ist also in allen drei Hinsichten objektiver Geist, auch in jenem letzten. Objektivationen

dieser Art „sind nicht bedeutsame Handlungen, sondern materielle Gebilde, sie sind körperlich verselbständigt gegenüber dem lebenden Wesen, das sie hervorgebracht hat; sie dauern über die Dauer der hervorbringenden Akte hinaus“[41].

In diesem dreifachen Sinne sind alle Gebilde des objektiven Geistes objektiv. Wiederholen wir in Kürze: sie sind im Bewußtsein des Erzeugers Gegenstand, haben einen Sinngehalt unabhängig und losgelöst von ihrem Entstehungsprozeß und sind materialisiert. Allerdings müssen wir, wenn unsere Verallgemeinerung berechtigt sein soll, den Begriff „materialisiert“ noch berichtigen, indem wir ihn für unseren Zweck über seinen gewöhnlichen Umfang hinaus erweitern oder einen andern an seine Stelle setzen. Wir wählen die zweite Möglichkeit. Nicht alle Sinngehalte haben dadurch, daß sie objektiver Geist geworden sind, eine körperliche Existenz bekommen. Sie sind trotzdem irgendwie da, sind irgendwie Form geworden, sind in irgend einer Form objektiviert worden, können in dieser wieder aufgefunden werden. Freyer[42] beschreibt den „Seinscharakter der objektiv-geistigen Gebilde“ folgendermaßen: „Ein geistiger Bedeutungsgehalt ist zur Form objektiviert, das soll uns also nunmehr heißen: er hat sich aus den Akten, in denen er gelebt wird, losgelöst, er hat eine erlebnistranszendente Existenz gewonnen, gleichgültig ob durch äußerliche Verkörperung oder in der sublimen Form einer Regelhaftigkeit, die die aktuellen Erlebnisse in ihre Bahnen zwingt“.

Wenn wir einem großen Teil der sinnhaltigen Gebilde des objektiven Geistes unkörperliche Existenz zuschreiben, so mag das auf den ersten Blick sehr metaphysisch aussehen. Wir können diese irrige Ansicht sofort beheben, wenn wir Beispiele einer solchen Formgebung objektiven Geistes anführen. Freyer[43] führt z. B. folgendes an: „Es kann doch unmöglich behauptet werden, die homerischen Gedichte seien, solange sie von Mund zu Mund überliefert wurden, also nur in Ausführungsaktionen lebten, noch kein objektiver Geist gewesen; sie seien es erst geworden, als sie materiell festgelegt, nämlich aufgeschrieben wurden.“ Wir könnten noch unzählige Beispiele hinzufügen, vorerst seien noch

ein paar, nach diesen Zitat sehr naheliegende, angeführt: viele Volkslieder, Lebensregeln, Anschauungen, Sprüche usw. leben im Volk, sind objektiver Geist, ohne irgend eine materielle Form angenommen zu haben. Auch alle Sitten und Gebräuche, alle Kultformen gehören hierher.

Zum objektiven Geist müssen wir eben alles rechnen, was in einer Kultur irgendwie „da" ist und infolgedessen durch einen Erlebnisakt im Menschen wieder realisiert werden kann; alles, was in der Welt der Objekte nicht Natur ist; denn die ganze Außenwelt teilt sich für den Menschen nur auf in: Kulturdinge (= Kulturgüter) und Naturdinge oder, anders ausgedrückt, in objektiven Geist und Natur.

Nun hat sich für uns die Welt der Kulturgüter, die unter dem Begriff des objektiven Geistes zusammengefaßt ist, außerordentlich geweitet, sie ist zu einem Kosmos geworden. Alle Kulturgüter sind die Endprodukte von Schaffensprozessen, sind aus Akten (im Sinne Sprangers) hervorgegangen, aber nicht alle sind unbedingt wertvoll. Darum müssen wir jetzt kurz die für die Bildung sehr wichtige Tatsache betrachten, daß es Kulturgüter gibt, die echte, und solche, die unechte Werte verkörpern.

Soviel ich sehe, können die Kulturgüter von drei Wertgesichtspunkten aus in Werte und Unwerte geteilt werden. Um zeigen zu können, was damit gemeint ist, knüpfen wir an Früheres, in dem Ausblick in die Wertlehre Ausgeführtes, an. Wir zeigten dort, daß ein Wertungsakt nur auf Grund einer Relation zwischen einem wertenden Subjekt und einem bewerteten Objekt zustandekommen kann. Diese Tatsache, auf unser Problem angewandt, ergibt: wir können uns in die Relation als wertendes Subjekt einmal den normativen Geist, zum andern ein an absoluten Werten orientiertes Bewußtsein, endlich drittens eine individuelle Lebensform eingesetzt denken. Verdeutlichen wir diese Fälle nach einander! Der erste Fall spricht die Tatsache aus, daß alle menschlichen Objektivationen nur endliche Verwirklichungen des unendlichen Geistes sind, daß alles Menschenwerk immer nur heranreicht an das Ideal, an die Idee im Sinne Platons, daß sich der normative Geist nie rein durchsetzt. Insofern kommt Spranger zu der

Scheidung von objektivem und normativem Geist. Er[44] sagt darüber: „Der objektive Geist mit seinem Gehalt an echten und unechten Werten bedeutet das gesellschaftlich bedingte Milieu, die geistige, historisch gewordene Lebensumgebung. Der normative Geist aber bedeutet die kulturethische Direktive, die — der Idee nach — über jeden gegebenen und nur relativ wertvollen Zustand hinaustreibt in die Richtung auf das echt und wahrhaft Wertvolle. Der eine also ist eine Wirklichkeit, der andere das, was wirklich werden soll."

Der zweite Fall gibt der Tatsache Ausdruck, daß viele Kulturgüter existieren, die nicht nur keine idealen Realisierungen des normativen Geistes, sondern diesem geradezu entgegengesetzt sind. Sie widersprechen absoluten Werten; wenn man sie realisiert und anerkennt, begeht man — religiös gesprochen — eine „Sünde". Wir wissen z. B., daß vieles in unserer Kultur sittlichen Normen widerspricht, daß große Strecken unseres modernen Großstadtlebens auf Mißwerten aufgebaut sind. Alles, was in dem Sinne des zweiten Falles nicht Mißwert sein will, muß „geheiligt" sein, d. h. muß letzten Endes irgendwie letzten, unbedingten Werten dienstbar sein. Wir können schon hier eine Folgerung aus dem Gesagten ziehen: Bildungsgüter können nur die Kulturgüter werden, die echte Werte verkörpern, die in irgend einem Sinn geheiligt sind. Insofern muß der Erzieher notwendig eine kultur-kritische Haltung einnehmen, die auf letzten Maßstäben ruht.

Nicht alle wertvollen Kulturgüter können Bildungsgut werden, denn die jeweilige individuelle Lebensform hat ihre besondere Struktur, in die nur Bildungsgüter Eingang finden mit einer ganz oder teilweis adäquaten Struktur (Grundaxiom des Bildungsprozesses). Insofern wird unter den Kulturgütern, die Bildungsgüter werden könnten, nochmals Auswahl getroffen, sie fallen noch einmal unter eine relative Wertung. Das ist der dritte Fall. Vom einzelnen Individuum wird in bezug auf seine Bildung, als nicht wertvoll, all das abgelehnt, was nicht in einem — wenn auch nur in einem weitläufigen — Kongruenzverhältnis zu seiner jeweiligen Lebensform steht.

Diese Tatsache, daß der objektive Geist in dreifacher Weise einer kritischen Wertung unterliegen kann, wurde hier angeführt, damit die Haltung einer Gruppe der heutigen pädagogischen Reformer verständlich gemacht und kritisch beurteilt werden kann. Diese fallen in zwei Extreme auseinander, nämlich in die einen, welche extrem die objektive Seite und in die andern, welche extrem die subjektive Seite im Bildungsverfahren betonen. Die ersteren scharen sich um den Begriff des Kulturgutes und betonen vor allem das kulturkundliche Unterrichtsprinzip; die letzteren sehen die Aufgabe der Erziehung nur „in der Weckung und Entwicklung der im Kind angelegten wertvollen schöpferischen Kräfte". Diese Richtung, die nur die subjektive Seite im Bildungsverfahren sieht, das Kulturgut höchstens als Mittel zum Zweck gebraucht, treibt die kritische Wertung der Kultur — in erster Linie wohl aus unserem zweiten Wertgesichtspunkt heraus — ins Extrem und schüttet das Kind mit dem Bade aus. Sie stellt die ganze Kultur in Frage. Denn sie glaubt völlig traditionslos und ahistorisch auf „reinem Boden" eine „neue Kultur" schaffen, einen „neuen Menschen" erziehen und eine „neue Zeit" heraufführen zu können. „Das Chaos der Kultur, die Unmöglichkeit ihrer Vererbung, ihrer Fortentwicklung scheint gekommen"[45]. Eine solche Anschauung können nur Menschen vertreten, die blind sind gegen die Tatsache des objektiven Geistes und seinen lebendigen Entwicklungsgang.

Zur Verhütung von Mißverständnissen sei zum Schluß noch folgendes erwähnt. Wir schieden am Anfang dieses Abschnittes scharf einerseits zwischen Ausdrucksbewegungen und andererseits zwischen mitteilenden Gebärden, objektivem Geist überhaupt. Wir sagten, daß die ersteren ihren Sinn darin haben, daß sie etwas „Subjektiv-Seelisches" ausdrücken; die letzteren jedoch darin, daß sie etwas „Objektiv-Geistiges" bedeuten. Nun soll damit nicht gesagt sein, daß der objektive Geist nur einen objektiven Sinngehalt birgt und nichts Seelisches. Auch der objektive Geist ist „Ausdrucksbewegung". Aus der hinweisenden Gebärde kann — unbeschadet ihres objektiven Sinngefüges — manches über die innere Stimmung unseres Gartenbesitzers herausgelesen werden.

Freyer führt diese Tatsache am Beispiel des Wegweisers aus. Er sagt[46]: „Er ist flüchtig oder peinlich gearbeitet, von einem Faselhans, einem Pedanten, einem kleinlichen oder einem großzügigen Menschen, mit Liebe oder in nervöser Zerstreutheit — alles das sehe ich dem schlichten Holzding möglicherweise an.“ Analog gilt das für allen objektiven Geist, am deutlichsten für den Teil, der in körperliche Form eingegangen ist. Wir können ihm nicht nur eine gegenständliche, sondern auch eine physiognomische Deutung geben („gegenständliche und physiognomische Hermeneutik“).

Praktisch bedeutsam wird diese doppelte Hermeneutik durch die Tatsache, daß sich in einer Objektivation das Subjektiv-Seelische zu breit machen, zu stark ausdrücken kann, so daß der gegenständliche Sachverhalt in einen Wust von Subjektivem eingesponnen ist. In Beziehung auf das Kunstwerk reden Goethe und Schiller in diesem Fall von „Manier“ und setzen ihr den Begriff „Stil“ gegenüber. Ein Kunstwerk hat eben erst Stil, wenn seine Formen einem gegenständlichen Sachverhalt dienen. Pädagogisch ist diese Unterscheidung für alles Gestalten des Kindes wichtig. Wir kommen in unseren Ausführungen über den Schaffensprozeß darauf zurück.

2. Der Prozeß des Verstehens.

„Was du ererbt von deinen Vätern
hast, erwirb es, um es zu besitzen.“

„Das aktuelle Leben kann sich des ganzen Ertrags der Geschichte verstehend bemächtigen, es kann sich mit der Souveränität des Lebendigen zum Nutznießer der Vergangenheit machen.“ So zitierten wir im Abschnitt „Bildung als Verfahren“ (s. S. 25). Diese Ausnützung der Vergangenheit ist für den Menschen nur möglich durch die Existenz des objektiven Geistes, dieser geistgeladenen Materie. Die Wiederverlebendigung dieses „aufgestapelten“ Geistes zu verfolgen, zu untersuchen, wie der Mensch zum Verstehen objektiven Geistes kommt, wird die Aufgabe dieses

Abschnitts sein. Dabei haben wir zwei Probleme zu erörtern, die wir auch schon im Abschnitt „Bildung als Verfahren“ berührten. Wir sagten dort, der einzelne Mensch mache die phylogenetische Entwicklung in irgendwelcher Art durch. Hier entspringt unser erstes Problem. Wir fragen uns: Inwiefern ist durch die Tatsache des objektiven Geistes eine solch ungeheure Abkürzung des Weges des Einzelnen auf die Höhe unserer Kultur möglich? Unsere zweite Aufgabe wird aber sein, die Form der Verstehensprozesse noch näher zu kennzeichnen. Wir wenden uns zunächst der ersten Aufgabe zu.

Die Tatsache, daß eine Kulturgemeinschaft auf dem Wege zur Höhe ihrer Kultur viele Irrwege macht, und daß das einzelne Individuum diese nicht zu wiederholen braucht, ist noch keine genügende Erklärung dafür, daß die ontogenetische Entwicklung Jahrzehnte in Anspruch nimmt, die phylogenetische dagegen Jahrhunderte.

Ein Grund, der viel gewichtiger ist, liegt in der Tatsache, daß das einzelne Individuum einer hohen Kulturstufe besonders in seinem Kindesalter in ungeheuerer Intensität „lernt“. Man darf zur Veranschaulichung nur einmal den Vergleich ziehen zwischen dem Kind eines Europäers und dem eines Primitiven. Die geistige Atmosphäre des ersteren ist mit objektivem Geist gesättigt, immer und immer stürzt Neues auf den kindlichen Geist, das dieser in unzähligen kleinen oder großen, kurzen oder sich lang hinziehenden Prozessen des Verstehens bewältigt. Man macht sich selten klar, welch ungeheuere Geistesarbeit ein Kind zu leisten hat, bis es nur alle unsere gewöhnlichen Gebrauchsgegenstände und unsere Sprache „versteht“.

Der Hauptgrund der genannten Abkürzung liegt jedoch darin, daß der Mensch die zur Hervorbringung eines Gebildes des objektiven Geistes notwendigen schöpferischen Akte keineswegs in ursprünglicher Lebendigkeit wiederholen muß, um den „materialisierten Geist“ zu heben, sie zu verstehen. Nachschaffen muß der Mensch in irgendeiner Form beim Verstehen, das ist nachdrücklich zu betonen; aber das Nachschaffen ist kein ursprüngliches, freies, schöpferisches Gestalten aus einem Nichts,

sondern es geschieht „nach Vorlage und auf Forderung“[47]. Die objektiv-geistigen Formen sind die Ergebnisse und Schlußstücke eines individuell-geistigen Prozesses, aber als solche nicht selbstgenügsam in sich ruhend. Sie bekommen ihren Sinn erst dadurch, daß sie wieder im individuellen Leben aktualisiert werden und dabei diesem dienen können. Freyer[48] sagt: „Sie sind allesamt auf einer höheren Ebene dasjenige, was wir auf einer niederen Ebene Geräte nannten, objektivierte Teilstücke lebendiger Prozesse, Geräte des Lebens.“ Ohne die soziale Situation wäre die Existenz objektiven Geistes sinnlos.

So bekommt der objektive Geist eine neue Bedeutung: er ist die Erfindung der Menschheit, mit der sie sich über ihr natürliches Niveau hinaufhebt, mit der sie erst ihre höhere Bestimmung erreichen kann. „Das ist die große, man möchte sagen ökonomische Funktion des objektiven Geistes im Haushalt der menschlichen Geschichte. Er ist vorgetane Arbeit, aufgestapelte Ernte, gesparter Schatz, gebahnter Weg[49].“

Für den einzelnen Menschen aber ist der objektive Geist ein Mittel, weit über sich hinauszukommen, ja, mehr zu werden als er selbst ist. Denn auf dem Wege des objektiven Geistes können die großen, gewaltigen Geister unserer Kultur, ja, die aller Zeiten in sein Seelenleben eingreifen und ihn zu sich emporziehen. Es ist möglich, „daß der subjektive Geist durch die Gestalten der Objektivation in Höhen gerissen und in Tiefen geführt werden kann, die im Bereich seiner selbständigen Erlebnisfähigkeit schlechterdings nicht liegen würden[50].“

Im Verstehensprozeß hebt ein Subjekt einen „aufgesparten Schatz“ für sich, aktualisiert objektiv gewordenen Geist in subjektive Formen: Bildung geht über das Kulturgut. Dabei ist für die Form der Verstehensprozesse von ausschlaggebender Bedeutung, daß das sich bereichernde Subjekt kein unbeschriebenes Blatt ist, sondern vielmehr eine eigenständige Individualität. Durch Bildung kann ihr innerster Kern nie geschaffen, sondern nur entwickelt werden. So zeigt es sich, daß jede der beiden Gegebenheiten, die sich im Verstehensprozeß gegenüberstehen, eigen-

ständigen Charakter hat, daß also der Verstehensprozeß nur au
Grund von Wechselbeziehungen zwischen beiden zu denken ist

Demzufolge hat das Subjekt im Verstehensprozeß zwei Auf
gaben, wobei ohne Bedeutung ist, welcher Art das in Frage stehend
Gebilde des objektiven Geistes ist, ob es z. B. eine Maschine, ei
Bauwerk, ein Bild, ein Buch oder eine sittliche Forderung ist
Das Subjekt muß das ihm gegenüberstehende Sinngefüge be-
greifen, muß zu erfassen suchen, was der Schöpfer dieses Werke
sagen wollte. Da es selbst keine Maschine, sondern, wie oben ge-
sagt, eine eigenständige Ganzheit ist, muß es zum andern dieses
fremde Gebilde in Einklang bringen mit seinen bisherigen Er-
fahrungen, seinem Denken, seinem Wollen, kurz mit seinem
ganzen Sein, mit dem, was es selbst zu „sagen" hat. Diese beiden
Aufgaben vollzieht das Subjekt nicht nacheinander, sondern
miteinander, denn im Begriff des Verstehens ist diese Doppelt
heit enthalten. Das Verstehen ist ein Prozeß, der zwischen zwei
Polen hin- und hergeht, jede Teilerkenntnis „draußen" fordert
eine Stellungnahme „drinnen" und mit einer neuen Frage, einer
andern Ansicht wendet sich das Bewußtsein wieder nach außen
usf. Dieses wechselseitige Fragen und Antworten muß so lange
fortgehen, bis beide Pole ihr höchstes Entwicklungsstadium er-
reicht haben, bis nämlich das Gebilde des objektiven Geistes in
voller Klarheit vor dem Subjekt steht und der in dieser Objekti-
vation „aufgesparte" Geist sich im Verstehenden aktualisiert hat.

Alle Verstehensprozesse verlaufen in dieser Form, denn sie ist
vor allem auch durch die Beschaffenheit des menschlichen Be-
wußtseins bedingt. Nie gelingt es dem Bewußtsein, die Mannig-
faltigkeit der Teile einer objektiven Ganzheit in einem Akte klar
zu erfassen. Es ist genötigt, Teil um Teil in den Blickpunkt seiner
Aufmerksamkeit zu rücken und jeden einzeln zu verstehen. Eine
immer weitergehende Aufspaltung des Ganzen in seine Teile ist
die Folge dieser gesonderten Betrachtung. Das Eigentümliche
dabei ist aber, daß durch diese Differenzierung das objektive Ge-
bilde für das Bewußtsein nicht in eine Vielheit zerfällt. Denn
wenn die Aufmerksamkeit von einem Teil zurücktritt, gerät
dieser nicht in Vergessenheit, sondern er tritt nur aus dem heller

Licht des Bewußtseins in ein Halbdunkel, ist also noch irgendwie da. Dadurch wird es dem Bewußtsein doch möglich, die Teile immer wieder zu einem Ganzen zusammenzuschauen. Fortschreitende „Differenzierung und Zusammenfassung" machen aus dem ersten dunklen Allgemeineindruck allmählich ein durchsichtiges, reichgegliedertes Ganzes.

3. Arbeit in pädagogischem Sinn — Verstehen — Erlebnis. Die Erlebnispädagogik.

Am Anfang des Kapitels erwähnten wir, daß Arbeit in pädagogischem Sinn entweder ein Verstehens- oder ein Schaffensprozeß sei, denn in ihr hebt ja der Zögling die Schätze des objektiven Geistes, oder er übt sich in der Fähigkeit, „objektiv wertvolle Kulturleistungen" hervorzubringen. Durch die beiden vorangegangenen Abschnitte haben wir nun die Möglichkeit gewonnen, den engeren Konnex von Arbeit und Verstehen aufzudecken. Daran schließen wir eine Erörterung über den mit dem Verstehensbegriff nahverwandten Begriff „Erlebnis".

Diejenigen Auffassungen vom Begriff der Arbeit in pädagogischem Sinn, die diesen in erster Linie von der Erwerbsarbeit her bestimmen, fassen auch die pädagogisch wertvolle Arbeit als ein Schaffen oder Gestalten auf. Im Extrem spricht diese Auffassung nur von Werkarbeit und Werkunterricht. Wie schon gesagt, müssen wir eine andere Auffassung vertreten. Diese geht auch noch über die viel allgemeinere Fassung hinaus, die Scheibner[51] in folgenden Worten vertritt: „Wo aber die Sacherfüllung des Unterrichts ihrer Natur nach nicht ‚Werk' ist — Werk einer Erkenntnisarbeit, eines Kunstschaffens, eines Handwerks — dort ist der Versuch einer arbeitsunterrichtlichen Gestaltung ein unheilvolles Beginnen. Man denke etwa . . . an Religiöses und Dichterisches (Stoffe, die einem wirklichen Erarbeiten von Haus aus nicht zugänglich sind)".

Darüber hinaus bezeichnen wir auch jede innere Anspannung der Totalität eines Menschen, die darauf gerichtet ist, objektiven

Geist im Subjekt zu aktualisieren, als Arbeit. Immer, wenn ein Mensch in seiner Aktivität objektiven echten Werten den Vorrang gibt, wenn er Arbeitshaltung, wie wir sie früher definiert haben, einnimmt, arbeitet er in unserem Sinne. Also fallen auch alle Prozesse des Verstehens unter unseren Begriff der pädagogisch wertvollen Arbeit. Es tut dabei nichts zur Sache, wenn ein Verstehensprozeß schwer in die Phasen des Arbeitsvorgangs, wie wir sie fanden, zu gliedern ist. Die Zeitgestalt der Arbeit brachten wir auf ihren Begriff, um die Dynamik der Arbeitsprozesse kennen zu lernen. Dort hoben wir auch hervor, daß im lebendigen Arbeitsprozeß nicht Stück um Stück des Schemas durchlaufen werden müsse, sondern daß vielmehr jede dieser Phasen bald in größerem, bald in geringerem Umfang an irgend einer Stelle jedes Arbeitsvorganges auftreten müsse.

Das Verhältnis von Arbeit in pädagogischem Sinn und Verstehen definieren wir: Jedes Verstehen, das pädagogisch wertvoll sein soll, ist Arbeit insofern, als nur in der Arbeitshaltung das Subjekt jene sachliche Einstellung hat, die Bildung gewährleistet, und bei allem Verstehen eine innere Aktivität, ein Nachschaffen des Verstehenden notwendig ist. Wir begnügen uns damit, da das Verhältnis von Arbeit und Verstehen in dem Verhältnis von Erlebnis und Arbeit in schärferer Ausprägung wiederkehrt und wir im folgenden darauf eingehen werden.

Die Tatsache, daß der Begriff „Erlebnis" in der modernen Pädagogik zum Schlagwort geworden ist, nötigt uns, ihn auch in unsere Erörterungen einzuflechten. Die Erlebnispädagogik unserer Tage, die diesen Begriff als Zentralbegriff hat, ist als Reaktion gegen den didaktischen Materialismus entstanden. Soweit sie wie die sogenannte „schöpferische Pädagogik" die innere Aktivität des Zöglings, die Beteiligung seiner Totalität bei allem Lernen und Arbeiten in der Schule betont, ist sie voll im Recht; denn noch immer herrscht in der Volksschule wie in der höheren Schule der Stoffgötze, und man glaubt, durch Aufhäufung von Wissensmassen einen Menschen zu bilden.

Mit „Erlebnis" bezeichnet man gewissermaßen den glücklichsten

Augenblick, die Belohnung im Verstehensprozeß, den Augenblick, in dem die „sich entfaltende, suchende, subjektive Geistigkeit" im objektiven Geist den gesuchten adäquaten Teil findet, und in der Verschmelzung dieser beiden Teile ein beglückendes Gefühl die Seele überströmt. In den Worten der Strukturpsychologie müßten wir das Erlebnis als in dem Zeitpunkt eintretend bestimmen, in dem gerade die Verschmelzung der objektiven Struktur mit der subjektiven vor sich geht, und dadurch gleichsam auf allen Leitungsbahnen die Nachricht durch die Totalität eilt, daß wieder einmal ein „Zug des Lebens" (Dilthey) aufgeschlossen ist.

Dieser Verschmelzungsprozeß, den wir in bezug auf das ihn erlebende Subjekt Erlebnis nennen, kann, wie schon gesagt, von allen Graden der Gefühlsbetontheit begleitet sein. Ja, wir sprechen nur von Erlebnis, wenn die Intensität des Gefühls einen größeren Grad hat. Daraus aber schließen zu wollen, daß jeder Eindruck, der eine größere Gefühlserregung in einem Individuum hervorruft, Erlebnis in dem eben geschilderten Sinne genannt werden könne, ist grundverkehrt. Es ist zwar Sache der Übereinkunft, ob man den Begriff des Erlebnisses soweit fassen will; aber es ist unheilvoll, wenn die wissenschaftliche Pädagogik den Begriff „Erlebnis" in dem obengenannten Sinn faßt, und die pädagogische Reform unserer Tage teilweise jenem weiteren Begriff huldigt.

Soweit sie das tut und also eine Richtung ist, „welche vorwiegend in der Erzeugung einer möglichst starken subjektiven Affekterregung und Gefühlsbegleitung und insbesondere in der Anpassung des gesamten Unterrichtsverfahrens und Bildungsgegenstandes an die jeweilige, wechselnde augenblickliche Stimmung, an den seelischen Rhythmus ein Hauptprinzip der Erziehung und Bildung erblickt"[52], — ist sie von der Arbeitspädagogik aus aufs schärfste zu kritisieren. Mit Recht sagt Spranger[53]: „Diese Generation, über der das neue Wort ‚Erlebnis' steht, hat in der Tat Erlebnisse, aber keine Gestalt". Der springende Punkt ist der, daß ein Mensch auch in der Spielhaltung ungezählte Erlebnisse im Sinne dieser Erlebnispädagogik haben kann, aber sie können alle in jene Subjektivität eingeschmolzen sein, die, wie wir bei der Erörterung des Paradoxons gesehen haben, überwunden

werden muß. Mit anderen Worten: auch das Erlebnis muß, wie das Verstehen, aus der Arbeits- und nicht aus der Spielhaltung geboren sein, wenn es bildend sein soll. Der nächste Abschnitt, der das Verhältnis von Erlebnis und Arbeit klären soll, wird dies noch deutlicher zeigen.

In bezug auf das Verhältnis von Arbeit und Erlebnis ist vor allen Dingen zweierlei zu erörtern, daß nämlich das Erlebnis Arbeit voraussetzt und ebenso Arbeit im Gefolge haben muß, wenn es bildend sein soll. Bei der Behandlung des Verstehens und eben jetzt wieder wurde gezeigt, daß das bildende Erlebnis nur aus der Arbeitshaltung erwächst, da man die zur Bildung notwendige sachliche Einstellung nur in dieser hat. Dieser Gedanke soll noch durch einen weiteren ergänzt werden. Im Zusammenhang mit dem Begriff Erlebnis wird oft betont, daß Erlebnisse nicht „tägliches Brot" seien, sondern „Momente der Erhebung", „Momente, in denen das Höchste von oben herunter sich wie eine Gottheit senkt"[54]. Man spricht auch davon, daß sie ein Gnadengeschenk des Irrationalen seien und betont, daß sie demzufolge willkürlich überhaupt nicht zu beeinflussen seien[55].

Diese Behauptung ist richtig und auch nicht richtig. Es ist richtig, daß ein Erlebnis nicht in starrer Willensanspannung erzeugt werden kann, wie ja überhaupt der tiefere, ursprüngliche Strom des Bewußtseins aus Quellen strömt, die unserem Willen nicht direkt zugänglich sind. Aber, da ja das Erlebnis eine bipolare Struktur hat, und die beiden Komponenten durch den Willen beeinflußbar sind, läßt sich das Erlebnis doch indirekt beeinflussen. Die Formen des objektiven Geistes sind nicht alle gleich geeignet, Erlebnisse hervorzurufen. Durch richtige Auswahl können wir von einer Seite günstige Bedingungen für das Eintreten von Erlebnissen schaffen. Zudem ist es eine bekannte Tatsache, daß eine individuelle Lebensform umso mehr zu Erlebnissen fähig ist, je reicher sie strukturiert ist. Ja, wenn durch Arbeit Probleme bis vor ihre Lösung getragen sind und in ungelöstem Zustand im Bewußtsein liegen bleiben müssen, so wird meist die völlige Lösung in einem beglückenden Erlebnis vor sich gehen. Wie das Ver-

stehen von der Arbeit bedingt war, so sind es auch die meisten Erlebnisse. Es gibt wohl Erlebnisse, die nicht von der „Arbeit" des betreffenden Subjekts verursacht sind, aber irgendwie werden sie wohl alle mit der Arbeitshaltung desselben in Berührung kommen, und wenn dies auch erst in nachfolgender, verwertender Arbeit geschieht.

Damit haben wir schon den zweiten Punkt berührt, daß nämlich das Erlebnis Arbeit im Gefolge haben muß. Zitieren wir dazu Spranger. Er sagt[56]: „Bildung ist mehr als ein Bündel von noch so tief gehenden Erlebnissen. Sie erreicht ihre volle Reife erst da, wo man mit den Erlebnissen fertig zu werden gelernt hat, indem man aus ihnen Resultate für das Leben zieht".

Zusammenfassend sei noch einmal gesagt, daß das Erlebnis in unserem Sinn wohl ein Geschenk ist, aber ein Geschenk, das nur der Mensch bekommt, der in entsagender „Arbeitshaltung" sich zu bilden sucht. Auch hier gilt in entsprechender Abwandlung das Wort: „Wer immer strebend sich bemüht, den können wir erlösen".

4. Der Prozeß des Schaffens.

Das Schaffen ist die Umkehrung des Verstehens. Das Subjekt „verwendet" nicht Gegenstände der Außenwelt, sondern schafft solche. Ferner ist das Verhältnis zur Arbeit hier eindeutiger, und alle Richtungen der Arbeitspädagogik subsumieren das Schaffen unter den Begriff der Arbeit. Die Setzung des Arbeitsziels kann in den Schaffensprozessen viel bewußter vorgenommen werden, und sie enden alle in einem Werk, das Arbeitsergebnis ist irgendwie Form gewordener Geist. Infolge dieser beiden eben angeführten Tatsachen können wir uns in diesem Abschnitt kürzer fassen als im Abschnitt über das Verstehen.

Wie schon gesagt, ist das Schaffen die Umkehrung des Verstehens. Führen wir diesen Gedanken weiter. Freyer[57] sagt: „Da wird nicht Gegenständliches ins Leben hereingeholt, es wird keine ‚Nahrung' aufgenommen, sondern es wird nur hinausgetan. Lebensspannung wird an die objektive Welt geopfert". Beim Schaffen ist das Bewußtsein in straffer Spannung, eine Wirkungstendenz

der Gesamtlebensform, der Gesamtstruktur nimmt das Bewußtsein in Beschlag. Diese innere Spannung kann solange andauern, bis dieses pulsierende geistige Leben in einem Werk adäquate Realisierung gefunden hat. Das Schaffen kann, subjektiv gesehen, die Erlösung der ein Werk in sich tragenden Seele bedeuten. Objektiv gesehen bedeutet aber das Schaffen das Dominieren des Werkes. Zu seiner Vollendung dient das ganze Leben: Das Schaffen setzt „den Gegenstand auf den Thron: der darf sich nun aus dem Leben herausholen, was er braucht ... Schaffen ist die Heiligsprechung des Gegenstandes und die Selbstaufopferung des Subjekts an ihn. Das Geheimnis eines Sakraments ruht in ihm: es verwandelt subjektiv-lebendige Spannung opferhaft in immanent gegenständliche[58]". Das subjektive Leben ist das eine Kraftzentrum in dem bipolaren Prozeß, den das Schaffen darstellt.

Wenn auch das Werk aus subjektivem Leben geboren ist, so ist es doch nicht ein Gebilde, das nur subjektive Maßstäbe hat. Schon das einfachste Beispiel zeigt uns diese Tatsache. Wenn man z. B. in der Grundschule einen Kerzenleuchter formen läßt, so kann das Kind wohl eine klare Vorstellung von ihm haben und auf Grund dieser formen; aber diese klare Vorstellung ist doch im Einklang mit der „Idee" Kerzenleuchter, d. h. sie ist nur richtig, wenn sie einen objektiven Sachzusammenhang zu ihrem Inhalt hat: Zwischen den einzelnen Teilen ist ein bestimmtes Größenverhältnis vorhanden, der Griff muß so groß sein, daß die Hand den ganzen Leuchter bequem halten kann, und doch darf jener nicht das Gleichgewicht in der räumlichen Anordnung der Teile stören. Die Form eines jeden Teils hat ihren Sinn. So verengert sich die Höhlung, die die Kerze halten soll, entsprechend der Kerzenform nach unten konisch, und der sie umgebende Rand ist wie bei einer Schale aufgebogen, daß das abtropfende Wachs nicht abfließen kann. Wir könnten in unserer Schilderung fortfahren und immer deutlicher würde sich zeigen, daß auch das einfachste Gebilde des objektiven Geistes nicht aus subjektiver Willkür geboren, sondern die Verkörperung eines einheitlichen, objektiven Sachzusammenhangs ist. „Die einzelnen Teile fordern einander und werden vom Ganzen gefordert"[59].

So hat jedes Werk, welches das Ergebnis eines Schaffensprozesses ist, einen sinnvollen sachlichen Zusammenhang. Ja, wir können sagen, daß jedes Werk eine Struktur hat — Struktur in diesem Fall bestimmt als jenes eigenartige Beisammensein von Teilen in einem Ganzen, sodaß jeder Teil das Ganze, und das Ganze jeden Teil bestimmt. Wenn im Schaffensprozeß zwei Elemente gesetzt sind, so fordern diese eine ganz bestimmte Auswahl anderer Elemente kraft der Eigengesetzlichkeit der Struktur dieses Werkes. Je besser die Teile aufeinanderstimmen, je mehr die Struktur aus einem Guß zu sein scheint, desto vollkommener ist das Werk, desto größer ist die „Bündigkeit" des Werkes (Simmel). Damit haben wir das zweite Kraftzentrum im Schaffensprozeß genannt: auch von der sachlichen Seite gehen Forderungen aus, die seinen Verlauf bestimmen. Kann man diesen voll Genüge tun, so hat das Werk „Bündigkeit".

Alle Gebilde des objektiven Geistes gehören in eine eigengesetzliche, objektiv-geistige Welt hinein. Das macht ihren eigentümlichsten Charakterzug aus, daß sie alle aus subjektivem Geist hervorgegangen sind und doch objektiven Normen gemäß sein müssen, daß sie letzten Endes alle aus einer subjektiven Seele stammen und doch zusammen eine einheitliche objektive Welt darstellen: die „Kultur" im Gegensatz zur „Natur".

So ist kein Zweifel, daß auch Schaffen Arbeit ist, denn es ist ja die straffe Unterordnung des Subjekts unter sein Werk, ist Selbstaufopferung des Subjekts für dieses. Und wir müssen skeptisch sein gegen die Auffassung, welche das Schaffen mit einem Ausströmen des Werkes aus dem Schaffenden vergleicht. Es gibt wohl einen „Schaffensrausch", aber er ist das Ende mühevoller Arbeit. „Es ist bekannt, daß die Prozesse des Schaffens wahrlich nicht geradlinig und unmittelbar vor sich gehen, daß nicht nur aus der Fülle, sondern auch aus dem Mangel, nicht nur aus dem Überfluß, sondern auch aus der Sehnsucht, nicht nur aus geradem Willen, sondern auch aus allerhand Umdeutungen und Fragwürdigkeiten heraus Werke geboren werden können", sagt Freyer[60].

Selbst das Genie wird kaum ohne vorausgegangene Arbeit, ohne vorangegangene Mühe und Vertiefung in einem Rausch schaffen

können. Das Werk kann eben schon in der Vorstellung große Bündigkeit tragen, aber diese ist auch beim Genie erkauft durch eine Reihe untereinander verknüpfter Arbeitsvorgänge (s. S. 42 f.). Der Mensch kann eben seine ganze innere Struktur so bilden und bereichern, daß in ihr eine Fülle von Werken latent aufgespeichert ist. Diesen inneren Reichtum erreicht auch das Genie nur durch Arbeit; aber wenn ein Mensch in irgendeinem Teil seiner Struktur einen solchen Reichtum besitzt, so kann er unter glücklichen Umständen in einem Schaffensrausch diesen inneren Reichtum objektivieren, ein Werk schaffen. Meist wird dieses mühelose Schaffen jedoch nur den Anfang eines Prozesses bilden oder nur Augenblicke dauern, und das „Schöpfen" wird in ein angespanntes „Schaffen" umschlagen müssen.

Diesen mühevollen Prozeß, dieses Wechselspiel zwischen Setzung und Besinnung, zwischen Tun und Denken wollen wir nun noch näher betrachten. Oben wurde gesagt, daß auch dieser Prozeß bipolar sei. Einerseits ist eine subjektive Lebensfülle da, aus der das Werk objektiviert wird, andererseits treten wir beim Schaffen mit unserem Werk in eine sachlich-objektive Welt ein: „Die immanente Struktur der objektiv-geistigen Welt kommt mir entgegen, wenn ich in sie eintrete; sie meldet sich einfach; sie spielt mit, sobald ich in dieser Welt zu spielen anfange", sagt Freyer in treffenden Worten[61]. Auf die erste Teilobjektivation folgt im Schaffen sofort die Reaktion dieser „Außenwelt", d. h. jeder Teil tritt sofort in seinem objektiven Zusammenhang auf, wodurch entsprechende Ergänzungen und unter Umständen Umgestaltungen verlangt werden. Durch neue „subjektiv-lebendige Spannungsobjektivation" wird dem Werk wieder ein Teil hinzugefügt. Allmählich wird das Werk immer selbstherrlicher, und der Schaffende muß mehr und mehr der „Idee", die im Werk realisiert werden soll, und dem bis jetzt geschaffenen Teil desselben gehorchen. Der Weg zu dem Werk als sachgerechter Ganzheit ist weit und oft wird sich zeigen, daß das Können und die Arbeitsfähigkeit des Arbeitenden Lücken aufweisen, die ausgefüllt werden müssen, ehe die Objektivation des Werkes völlig durchgeführt werden kann. Oft wird dem Schaffenden erst durch das Objektiv-werden seiner Ge-

danken das Licht über sie vollends aufgehen, d.h. in den Schaffensprozeß werden immer zurückwirkende Akte des Verstehens eingeflochten sein; denn im Reich der unsichtbaren Gedanken und Vorstellungen übersieht man leicht Lücken und Mängel, die im Reich der sichtbaren, konkreten Objektivationen meist unerbittlich und in die Augen springend zutage treten. Auch Freyer[62] sagt in folgenden Worten dasselbe: „Wie alles verstehende Verhalten zu objektivem Geist mit Aktivität gesättigt, schon das scheinbar rein passive Aufnehmen immer ein Nachbilden aus eigenen schöpferischen Kräften und alles Verstehen um so vollkommener ist, je mehr es schöpferisch ist, so ist alles schaffende Verhalten zu objektivem Geist zugleich ein Empfangen und Erleiden".

5. Werkunterricht als Prinzip — Seinig, „die redende Hand" — expressionistische Pädagogik.

Weil das Schaffen ein Empfangen und Erleiden in sich birgt, ist es auch für das Bildungsverfahren so ungemein wichtig, ganz abgesehen davon, daß eine Schulung aller Ausdrucksfunktionen dadurch erreicht wird. Durch die selbständigen Schaffensprozesse wird der innere Wesensreichtum des Schaffenden in der Rückwirkung gestaltet, zu innerer Form gezwungen. Unzählige neue Assoziationen werden zwischen den Strukturinhalten geknüpft, der ganze Gehalt der Struktur wird umgeschichtet, neu gegliedert, Lücken werden aufgezeigt, neue Aufgaben tauchen auf und müssen zum Teil noch im selben Akt ihre Lösung erfahren.

Doch nicht nur als solchen abgeschlossenen Arbeitsvorgang wollen wir das Schaffen nochmals erwähnen. Es zeigte sich nun schon oft, daß das Verstehen nur durch innere Aktivität, nur um des inneren Nachschaffens willen wertvoll ist. Treibt man nun in einem Arbeitsvorgang, der als Ganzes ein Verstehensprozeß ist, dieses Nachschaffen so weit, daß man immer wieder zur Objektivation (in eigener Sprache) kommt, so sind in den großen Arbeitsvorgang kleinere Arbeitsvorgänge, in den umfassenden Verstehensprozeß an Umfang geringere Schaffensprozesse eingebaut. Diese Methode ist in der Schule äußerst fruchtbar. Immer und immer

wieder muß man in den Prozessen des Verstehens die innere Aktivität durch solche kleine Schaffensprozesse aufjagen. Wie diese am fruchtbarsten zu gestalten sind, werden wir im folgenden Absatz sehen.

Die Beschaffenheit dieser zwischengeschalteten Schaffensprozesse muß nämlich der Tatsache Rechnung tragen, daß alle rein geistigen Akte dem Kinde schwer fallen, und daß nur langsam mit der Entwicklung die Fähigkeit wächst, diese, ganz losgelöst von der gegenständlichen Welt, zu vollziehen. Durch die Forderung der Veranschaulichung wollte daher die Pädagogik von jeher dieses Konkrete in unsere „Wortschulen" bringen. Und hinzu kommt nun die weitere, daß die nachschaffenden Prozesse im Verstehen womöglich soweit gesteigert werden sollen, daß die neue Objektivation nicht nur in der unanschaulichen Sprache, sondern in sinnfällig-konkreten Formen vor sich gehen soll.

Hier hat der besonders im Anfang der Arbeitsschulbewegung geforderte Werkunterricht seine volle Berechtigung. Geben wir zur Verdeutlichung ein einfaches Beispiel: Wir sind in der Schule dabei, uns von irgend einer Sache durch Lesen einer Schilderung ein Bild zu machen. Öfters werden wir dabei anhalten, um uns in nachschaffender Weise einen Zug dieses Bildes zu verdeutlichen. Wenn wir nun dieses Nachschaffen mit Hilfe einer Zeichnung vollziehen, also versuchen, das in Worten Ausgedrückte in diese zu übersetzen, so sind wir schon auf dem Wege zu dem, was wir oben forderten. Der Werkunterricht als Prinzip verlangt eben, daß möglichst viele hierzu geeignete Objektivationen, die ihre Form in der Sprache gefunden haben, in eine körperlich-anschauliche Form übertragen werden. Durch Formen mit Plastilin und Sand, durch Basteln jeder Art, vor allem aber durch Zeichnen soll diese Forderung durchgeführt werden. Immer aber soll diese Konkretisierung jene Merkmale tragen, die wir dem Schaffensprozeß im allgemeinen gaben: Das Werk, ob es groß oder klein ist, soll möglichst große Bündigkeit haben, sonst ist dieses Gestalten als Spielerei zu verwerfen.

Seinig hat dieses Prinzip vervollkommnet, aber auch in ein Extrem gesteigert, das abgelehnt werden muß. Von dem Gedanken

ausgehend, daß alles Abstrakte in konkreten Bildern seinen Ausdruck finden muß, macht er den Versuch, alles Abstrakte in körperlich-anschaubare Formen zu übersetzen. Mit Recht vertritt er die Auffassung, die folgende Worte Karsens[63] so ausdrücken: „Das Wort, der Begriff kann unklar sein. Die redende Hand kann keinen Typus, kein Schema, keine Bewegung gestalten ohne letzte Klarheit der Gedächtnisbilder; das Modell, das sich nicht bewegt, der Apparat, der nicht läuft, fordert unerbittlich zur immer neuen Kontrolle auf und kontrolliert die unzureichende Vorstellung, bis sie sachliche, objektive Notwendigkeit bekommt". Dieses Denken „ist Denken und Hinstellen in einem".

Aus dem eben Zitierten ist das „in die Rede der Hand Übergehen" schon näher gekennzeichnet. Im folgenden soll noch einem Beispiel nachgegangen werden, das mir aus dem Unterricht in einer Versuchsschule in Erinnerung und ganz im Sinne Seinigs ist. Die Klasse hatte die Übergangszeit vom Mittelalter zur Neuzeit kennen gelernt und bekam nun die Aufgabe, das Anbrechen dieser neuen Zeit in einer schemaartigen Zeichnung darzustellen. Auf den ersten Blick ein eigenartiges Unterfangen! Auch ich hatte dieses Urteil am Anfang, wurde aber allmählich anderer Ansicht. Als nämlich in lebendiger, kritischer Besprechung nachher alle diese selbständigen Arbeiten begutachtet und ausgeschöpft wurden, zeigte sich, daß in diesen Zeichnungen die verschiedensten Züge jener Zeit eine treffende Darstellung gefunden hatten. Auf alle Fälle gelang es der Klasse, an Hand dieser Schemata viel tiefer in jene Zeit einzudringen, als es ihr ohne diese gelungen sein würde. Solange solche zeichnerischen Darstellungen den Charakter eines Mittels nicht verlieren, sind sie als Hilfsmittel voll anzuerkennen.

Zum Schluß soll noch einmal jene pädagogische Richtung, der Litt den Namen expressionistische Pädagogik gegeben hat, gestreift werden, um ihre Auffassung vom Schaffen kritisch zu beleuchten. Sie betont immer und immer die schöpferische Kraft des Kindes, und daß die Erziehung darauf ausgehen müsse, diese zu entwickeln. Solange diese Forderungen besagen wollen, daß

Erziehung nicht nur eine Einwirkung des Erziehers sei, sondern auch eine Selbstentfaltung des Zöglings, solange sie betonen, daß man alles darauf anlegen müsse, jene innere Aktivität, von der wir schon so oft sprachen, zu wecken und zu fördern, daß man die Fähigkeit des Kindes, aus seinem eigenen inneren Reichtum zu schöpfen, pflegen müsse, solange sind sie voll zu billigen. Auch wir betonten oben, daß das Gestalten vor sich geht, indem „subjektive Lebensspannungen opferhaft" objektiviert werden.

Will aber eine pädagogische Richtung den Schaffensprozeß auf dieses subjektive Kraftzentrum reduzieren und also das Subjekt selbstherrlich machen, so ist sie auf das schärfste zu kritisieren; denn oben zeigte sich, daß im Schaffen das Subjekt sich dem Gegenstand aufopfern und sein ganzes Streben darauf ausgehen müsse, dem Werk Bündigkeit zu geben. Verneint man im Gestalten diese „Zucht am Gegenständlichen", so wird gespielt und nicht gearbeitet.

Diese extreme Richtung ist der Gegenpol zu der Auffassung, wie sie Ende des 19. Jahrhunderts herrschte. Dort glaubte man den Bildungsvorgang auf eine „Erfüllung mit wertvollem Stoff" reduzieren zu können, und heute reduziert ihn diese einseitige Richtung auf Entfaltung der Individualität. Sie macht damit eine stillschweigende Voraussetzung, die Krieck[64] mit folgenden Worten umschreibt: „Es gibt eine natürliche, selbstwirkende Entfaltung der menschlichen Seele, ein seelisches Wachstum gleich dem Wachstum des Leibes". Diese Voraussetzung stimmt aber nicht, wie auch Krieck zeigt.

Um die Kritik zu vertiefen und zugleich weiterzuführen, geben wir noch folgenden kritischen Worten von Spranger[65] Raum: „Durch bloße Anregungen und Erlebnisreize soll nun die junge Generation aus sich herausproduzieren, was in ihr drin liegt. Man hofft, mit anderen Worten, daß der Geist sich selber helfen werde, da die Erziehung ihm nichts Festes geben kann. Das Ich, das kulturell noch ziemlich leere Individuum, soll sich in die objektiven Gehalte ergießen. Es soll — und darin liegt gewiß ein echtes, aber höchst einseitiges Bildungsmotiv — alles mit seiner Seele überdecken, zum bloßen Mittel für den Ausdruck seiner

erlebenden Innerlichkeit machen. Das Ergebnis ist vorauszusehen: auf allen Gebieten der künstlerischen Betätigung, von rhythmischen Körperübungen über das freie Zeichnen und Formen bis zum Erlebnisaufsatz, ist es ungeahnt glänzend. Wo aber das strenge Eigengesetz eines geistigen Sachgebiets in Frage kommt, bleibt es beim Nippen und beim unsoliden Naschen. Selbst aus der Geschichte will man heute nur Honig saugen".

Wo die Grundschule diese Methode hat, sind die scharfen Angriffe unserer Zeit auf sie berechtigt. Sie hat allerdings eine ungeheuer schwere Aufgabe, nämlich die, die Schüler ganz allmählich aus der Spielhaltung in die einfachsten Formen der Arbeitshaltung überzuführen. Aber die Geschichte der Grundschule kennt fast nur zwei Lösungen, die jedoch keine sind: man spielt einerseits zu wenig, beginnt nach einem kurzen Gesamtunterricht mit dem alten, öden Drill, der alle innere Lebendigkeit des kleinen Zöglings in der Schule ertötet, oder man fällt andererseits in das Extrem, daß man nur spielt und die Kleinen gar nicht bewußt aus der Spielhaltung herausführt. Wir müssen aber nach der eigentlichen Lösung streben, wenn die Grundschule das bringen soll, was man versprochen hat. Die besten Ansätze dazu sind gemacht. Daß diese guten Anfänge in breiterem Umfang und größerer Tiefe und Vollkommenheit ausgebaut werden, das ist zu fordern.

VII. Arbeitshaltung — Arbeit in pädagogischem Sinn — Arbeitsschule.

„Der Mensch kann nur wollen,
was er liebt." (Fichte.)

Im Begriff der Bildung liegt eine bestimmte Grundhaltung dem Leben gegenüber beschlossen. Wir nannten sie Arbeitshaltung. Der Weg zu ihr, zur Bildung überhaupt, ist die Arbeit in pädagogischem Sinn, und die Arbeitsschule ist die aus beiden erschlossene notwendige Schulform. Mit der Erörterung der in diesen drei Begriffen steckenden und noch nicht erörterten Probleme kann die vorliegende Abhandlung abgeschlossen werden.

Der Begriff der Arbeitshaltung (vergleiche S. 37) soll zuerst einer nochmaligen Betrachtung unterzogen werden.

1. Die Arbeitshaltung.

Arbeit ist die Tätigkeitsform, in der sich der Tätige in allen Stücken einem Zweck unterordnet. Arbeit ist die Tätigkeitsform mit dem Primat des Zweckes. Das Schaffen stellten wir deshalb als die „Heiligsprechung" des Gegenstandes und als die Selbstaufopferung des Subjekts an ihn dar. Aus demselben Grunde kommt Kerschensteiner zu der Forderung der Sachlichkeit als des obersten Bestimmungsgrundes für die Einstellung des Arbeitenden. Und diese Haltung, diese Selbstaufopferung des Arbeitenden wollen wir auf das ganze Leben des Menschen ausdehnen im Bewußtsein, daß damit das in sich selbst ruhende Dasein desselben zerschlagen ist? Soll der Mensch in seinem Leben immer bloß der Gezwungene, der „Geknechtete" sein, der aus Ohnmacht sich dem Objektiven unterordnet?

Das Verhältnis des Menschen zu den letzten Forderungen des Objektiven ist keineswegs so, wie es auf den ersten Blick scheinen mag. Diese Unterordnung unter überragende Werte muß, wie wir schon oft dargelegt haben, vollständig autonom, d. h. infolge eigener Einsicht und freiwillig erfolgen. Der Mensch muß das Bewußtsein haben, daß der Sinn des Lebens darin liegt, in dem Dienst absoluter ewiger Werte zu stehen, daß die höchste Lebensweisheit uns dazu führen muß, nur Werkzeug für überragende Werte zu sein, daß des Menschen größtes Glück ist, ein Diener Gottes zu sein. So wird der Mensch zwar sein in sich ruhendes Sein zerbrechen müssen, wird aber einen umso größeren Reichtum zurückempfangen, wenn er seine Verankerung im Absoluten hat. „Wer sein Leben erhalten will, der wird's verlieren; wer es aber verlieret um meinetwillen, der wird's finden."[66] Aus einer Art höheren Egoismus' heraus muß der Mensch sich unterordnen, und nur wenn er weiß und fühlt, daß diese „Knechtschaft" sein größtes Glück ist, hat er die Lebenseinstellung, die wir Arbeitshaltung nennen wollen.

Aus dem eben Gesagten wird auch verständlich, warum wir davon absehen, das, was wir Arbeitshaltung nennen, der Forderung der Sachlichkeit Kerschensteiners[67] gleichzusetzen. In dieser Fassung wird nur die Unterordnung unter das Objektive und nicht die Bereicherung des Subjekts, die Erfüllung seines Wesens betont. Ich bin deshalb der Ansicht, daß eine Bestimmung der Arbeit in pädagogischem Sinn auch von der Seite des Subjekts her versucht werden muß. Das letztere tut Fischer in seinem hier schon oft erwähnten Aufsatz „Psychologie der Arbeit". Dadurch, daß Kerschensteiner den pädagogischen Begriff der Arbeit nur von der objektiven Seite, vom objektiven Geist her bestimmt hat, und Fischer diesen rein psychologisch, nur vom Subjekt her definiert, erwuchs meiner Ansicht nach auch die Kontroverse zwischen beiden in bezug auf dieses Problem, wie sie sich in dem erwähnten Aufsatz von Fischer und im 3. Kapitel „Begriff der Arbeitsschule" von Kerschensteiner dartut. Wir müssen auf Grund der oben definierten Arbeitshaltung eine Synthese zwischen beiden versuchen.

Wenn man das Verhältnis von Arbeitshaltung und Bildung klären will, könnte man versucht sein, erstere als die höchste Art der formalen Bildung zu bezeichnen. Wir können damit auch ganz einig sein, wenn man sie nicht zu einem Zweig der formalen Bildung stempelt. Sie ist vielmehr der umfassendste Begriff derselben, sie ist als die gesamte seelische Verfassung eines Gebildeten zu bezeichnen, ja der Begriff der Arbeitshaltung rührt an Kerschensteiners Begriff des Wertsinnes, nur daß die durch ersteren bestimmte Seinsform mehr nach der Seite ihrer Auswirkung, ihrer Aktivität bestimmt wird.

Wie aus dem axiologischen Begriff der Bildung können auch aus dem Begriff der Arbeitshaltung alle Forderungen für die Seinsform des Gebildeten abgeleitet werden. Auch er fordert eine Umbildung des Menschen, fordert all jenes Wissen und Können, das nötig ist, wenn man „Diener" letzter Werte sein will. Auch er fordert jenen Heroismus, der in folgenden Worten zum Ausdruck kommt: „Geist ist Leben, das selber ins Leben schneidet (Nietzsche Zarathustra III). Diese innere Tiefe des Geistes, dieser

Schmerz des Geistigen zeigt an, daß da, wo Geist ist, das unmittelbar in sich ruhende Dasein zerbrochen ist“[68].

Auch im Bildungsverfahren zeigt sich der enge Konnex von Bildung und Arbeitshaltung. Die Erziehung zur Arbeitshaltung und die Ausbildung der Wertgestalt eines Menschen stehen in Wechselbeziehung. Letzte Werte können nur auf Grund einer Arbeitshaltung erlebt werden, und die Arbeitshaltung setzt wiederum das Erlebnis bestimmter Werte voraus. Daraus ist ersichtlich, daß Bildung der Wertgestalt und Erziehung zur Arbeitshaltung nur in ihrer Einheit, in schrittweisem Vorgehen möglich ist: Das theoretische, ästhetische, religiöse und sittliche Gewissen muß immer ausgeprägter werden infolge immer stärkerer Bindung des Menschen an letzte Werte, und das Erlebnis dieser wird immer tiefer sein können, wenn jenes wächst. In miteinander verknüpften Akten müssen sich beide Komponenten emporbilden.

2. Drei Bestimmungsgründe für den Begriff der Arbeit in pädagogischem Sinn und den Begriff der Arbeitsschule.

Im Verlauf unserer Ausführungen stellten wir den Bildungsprozeß als einen Assimilationsprozeß dar, in dem sich die Synthese zwischen Individualität bzw. Lebensform und objektivem Geist vollzieht. In dieser Darstellung sind zwei der Bestimmungsgründe, auf die wir in diesem Abschnitt eingehen wollen, enthalten. Der pädagogische Arbeitsbegriff und die ihm adäquate Schulform empfangen ihre Bestimmung vom Begriff der Bildung her und wie wir eben gesehen haben, infolgedessen vom Begriff der Individualität und dem des objektiven Geistes. Dazu kommt noch eine bestimmende Komponente, nämlich die Tatsache, daß die Schule der Natur der Sache nach ein „pädagogisches Unternehmen mit Massenbetrieb“ sein muß. Fassen wir diese drei bestimmenden Komponenten zusammen und weisen zugleich auf stellvertretende Begriffe hin, so können wir sagen: dadurch, daß erstens Bildung nur aus der Individualität erwächst, nur durch Entwicklung der Gesamtlebensform entsteht, daß sie zweitens nur in der Auseinandersetzung mit dem objektiven Geist, nur über das Kulturgut

erreicht wird, und daß sie endlich drittens in der Schule nur im Klassenverband entwickelt werden kann, empfangen die Arbeit in pädagogischem Sinn und die Arbeitsschule ihre Form von drei Seiten her. Mit anderen Worten — es gilt, die Erkenntnisse der Psychologie, die Forderungen des Lehrplanes und die Schulorganisation in Einklang zu bringen.

Die Geschichte des Erziehungswesens kennt extreme, einseitige Lösungsversuche jeder möglichen Art. Logisch sind deren sechs möglich: Wird nur ein Bestimmungsgrund berücksichtigt, so sind drei verschiedene einseitige Lösungsversuche möglich; dasselbe ist der Fall, wenn nur zwei in Betracht gezogen werden. Wir dürfen keinem dieser Extreme verfallen, sonst stellen wir unsere Ausführungen zum voraus in Frage. Zur Klärung und um Richtungspunkte für die Synthese zu finden, erörtern wir in Kürze diese Extreme.

Die ersten drei können wir mit folgenden Schlagworten bezeichnen: Psychologismus, didaktischer Materialismus und Gemeinschaftskult. Man könnte die erste Ansicht auch als Spontaneitätskult bezeichnen. Sie ist das Extrem der Revolutionspädagogik unserer Zeit: man sucht Bildung rein von der Individualität her zu entwickeln, Entfaltung der schöpferischen Kräfte des Kindes sieht man als einzige Aufgabe an. Wodurch dieser einseitige Psychologismus, der vielleicht am reinsten von Rousseau in seinem Begriff der „negativen Erziehung" vertreten wurde, in erster Linie überwunden werden muß, wird sich bei der Gegenüberstellung von Stoff und Individualität zeigen.

Der didaktische Materialismus wurde schon von jeher in der Pädagogik bekämpft, aber losgekommen von ihm sind unsere Schulen bis heute noch nicht. Der Glaube, daß Wissen Macht sei und daß Bildung letzten Endes auf Wissen hinausgeht, wurzelt zu tief nicht nur in der Masse, sondern auch in allen höheren Schichten der Gesellschaft.

Die Überschätzung der Gemeinschaft ist manchen Kreisen eigen, die der Jugendbewegung nahe stehen. Da die Schule das wirkliche Gemeinschaftsleben seither gar nicht kannte, glaubt man, schon rein durch die Gestaltung einer Klassengemeinschaft

über den Berg zu sein. Ein tragisches Beispiel zeigte mir, daß dieses sicher nur selten verwirklichte Extrem doch in den vergangenen Jahren möglich war. Ein mir bekannter Junglehrer wurde von seiner Aufsichtsbehörde auf ein Jahr entlassen, weil er in einer eigentümlichen Art von Blindheit seine Aufgabe in erster Linie darin sah, seine Schulklasse nach dem Vorbild einer Jugendbewegungsgruppe zu gestalten. Die maßlose Vernachlässigung seiner sonstigen Aufgaben rechtfertigte diese harte Maßregel.

Die nun zu betrachtenden anderen drei Extreme sind dadurch gekennzeichnet, daß sie immer eine der drei aufgezeigten Komponenten vernachlässigen. Unsere gegenwärtigen Schulformen nehmen — sei es aus Unkenntnis oder aus Unvermögen — wenig, zum Teil gar keine Rücksicht auf die Individualität. Und wenn man heute mit dem Schlagwort der „alten Schule" die oben erwähnte Einseitigkeit verurteilt, so ist damit noch gar nicht gesagt, daß die „neue Schule" das Prinzip der Individualität genügend berücksichtigt. Die „alte Schule" war zu einer maßlosen Atomisierung gekommen: die Klasse faßte man als eine Summe gleicher Einheiten auf, der Stoff wurde in unzählige Stoffeinheiten zerschlagen, die man mit Hilfe der Normalmethode dem Schüler glaubte übermitteln zu können.

Als zweite Richtung dieser Gruppe wollen wir diejenige betrachten, die das Bildungsverfahren ganz auf Einzelunterricht aufbauen will. Sie vernachlässigt also die Klassengemeinschaft. Eine moderne Form dieser Richtung vertritt der Daltonplan. Auf ihn kommen wir im letzten Abschnitt zu sprechen.

Die letzte Form endlich wäre die, die Stoff und Lehrplan über Bord wirft. (Wie einseitig diese Richtung ist, zeigt schon, daß sie die Begriffe „Kulturgut" und „objektiver Geist" ohne Widerstreben nicht verwenden kann.) Das taten die Schulen, die sich ganz auf der Initiative der Schüler aufbauten. Sie waren Erscheinungen der Jahre nach der Revolution. Man hat heute einsehen gelernt, daß man damit dem Chaos die Schultüre öffnet; denn es ist eine Unmöglichkeit, daß die Schüler autonom Unterrichtszeit, -gegenstand, -ziel, kurz alles bestimmen. Man öffnet damit der Zerrissenheit, der augenblicklichen Stimmung, der

Willkür Tür und Tor und stellt jede Zielstrebigkeit der Bildung, die doch dem Begriff der Bildung immanent ist, in Frage. Wer noch keine Bindung kennt, ist nicht zur Autonomie reif, denn Autonomie heißt nicht Willkür, sondern freiwillige Unterordnung unter selbsterlebte Werte. Je mehr die Verankerung der Schulgemeinschaft in objektiven Werten fortschreitet, desto mehr kann sie in die Luft der Freiheit gesetzt werden. Auch hier gilt es, das fruchtbare Mittelding zwischen Autorität und Freiheit zu finden. Völlige Autonomie ist Ziel, nicht Ausgangspunkt der Erziehung.

3. Kind — Stoff (Individualität — Bildungsgut).

Zurückgreifend auf die letzten beiden Abschnitte seien noch einmal die drei das Wesen der Arbeit in pädagogischem Sinn bestimmenden Komponenten erwähnt: Individualität, objektiver Geist und die Tatsache, daß wir in der Schule gezwungen sind, Massenunterricht zu geben. Es hat nun den Anschein, daß der Arbeitsgedanke in theoretischer Reinheit durchzuführen wäre, wenn wir organisatorisch in der Lage wären, jedem Kind Einzelunterricht zu erteilen, daß also durch die Klassengemeinschaft die Arbeit in pädagogischem Sinn nur in nachteiliger Weise beeinflußt wird. Wir geben dieser Ansicht vorerst Recht und betrachten also den Begriff der Arbeit allein von der Individualität und dem objektiven Geist aus. Wenn obige Ansicht richtig ist, so haben wir später nur noch die Aufgabe, zu zeigen, wie sie abgewandelt werden muß, da nun eben einmal die leidige Tatsache besteht, daß aller Schulunterricht Massenbetrieb mit sich bringt. Zugleich verhindert diese Reduzierung auch, daß sich unser Problem übermäßig kompliziert.

In jeder Arbeit betätigt sich der Arbeitende an einem Stoff, also auch in der Schularbeit. Der Stoff ist im Lehrplan bestimmt, aber die Psychologie und die Bildungstheorie lehren uns, daß nur *der* Stoff bildend wirkt, der auf Grund eines eigenen Werterlebnisses, aus eigenem Interesse ergriffen, einbezogen und assimiliert wird. Hier liegt eine Diskrepanz vor, wie sie wohl größer in der

Pädagogik nie vorliegt; die Spannung Kind — Stoff oder Individualität — Bildungsgut ist wohl die am schwersten auszugleichende. Es ist einleuchtend, daß dieser Gegensatz nicht überwunden werden kann, indem man eins seiner Glieder ignoriert; denn der gute Lehrplan (der Stoff der Schule) ist kein willkürlich gesetztes Phänomen, sondern der Ausdruck für die Tatsache des objektiven Geistes. Der Stoff ist eine Auswahl objektiven Geistes; das Individuum hat aber im Interesse seiner Bildung die Aufgabe, soviel als möglich vom objektiven Geist in sich zu aktualisieren, und somit steht auch die Tatsache des Stoffes ebenso unumstößlich fest wie die Forderung, daß Bildung aus der Individualität erwachse. Wie kann diese Diskrepanz ausgeglichen werden? Offenbar gibt es zwei Lösungen: Man läßt die Interessen des Kindes natürlich wachsen und schafft nur möglichst günstige Bedingungen dafür, daß es möglichst tief in das Reich des objektiven Geistes hineingreift, man schiebt das Kind gleichsam von hinten in die höhere Interessensphäre hinauf. Der andere Weg wäre der, daß man vom objektiven Geist ausgeht, Forderungen setzt, für die das Kind allmählich Interesse gewinnen soll, man sucht das Kind gleichsam in die höhere Interessensphäre hereinzuziehen.

Zuerst soll die erste Lösung näher betrachtet werden. Das Leben in seiner ungeheueren Mannigfaltigkeit wird als Ausgangspunkt benützt. Aller Unterricht dient dann der Lösung der in dem Leben auftauchenden Schwierigkeiten und Probleme. Der Lehrer hat den Lehrplan scharf im Auge und sucht all die Mannigfaltigkeit der auftauchenden Fragen zusammenzufassen, zu zentrieren, die speziellen Probleme in ihre umfassenden überzuführen und so allmählich auch dem Lehrplan gerecht zu werden, allerdings nicht in einer systematischen, vom Stoff aus bedingten Bshandlung dee im Lehrplan Geforderten. Eine Verkörperung dieser Lösung wäre etwa die Berthold Otto-Schule. In ihr wird der ganze Unterricht auf die Fragen des Kindes gestellt. Der Lehrer hat die Aufgabe, „sich ein paar Stunden lang täglich den Kindern zur Verfügung zu stellen und dabei auf jede Frage des Kindes die dem Lehrgang entsprechende Antwort zu geben, allen-

falls auch auf zufällig aufstoßende Probleme selbst durch Fragen hinzuweisen“[69].

Was ist zu dieser Lösung zu sagen? Einmal fordert sie, wenn nicht jede umfassendere Einführung in die Welt der Bildungsgüter in Frage gestellt sein soll, eine überragende Lehrerpersönlichkeit, die in weitestblickender Art allen „Stoff“ überschaut und zugleich vollständig beherrscht. Zum andern muß der zu Bildende lernen, daß das Leben nicht nur ein Treiben von Augenblick zu Augenblick sein soll, sondern daß jeder Augenblick im Dienst umfassender Aufgaben stehen muß. Ihn das zu lehren, sagt Fischer[70] mit Recht, leistet aber „die Schule besser, wenn sie über den wechselnden Situationen und Anknüpfungspunkten, Einzelinhalten und Verfahren dauernde Aufgaben als Sinnpunkte stabilisiert, auf die alle Einzelheit bezogen erst Stück des Lebens wird ... Das Leben ist nicht der Prozeß der Addition von Zeitmoment zu Zeitmoment, der Aneinanderreihung von Einzelheiten, es ist ein sinnvoller Zusammenhang, ein einheitlicher Schwung und Wurf.“ Mit unseren Worten gesagt: die Erziehung zur Arbeitshaltung verträgt sich nicht mit dieser Lösung.

So muß auch die Ansicht, die aus folgenden Worten Berthold Ottos spricht, abgelehnt werden: „Jeder Mensch, jedes Kind trägt die Gesetze seines organischen Wachstums in sich selbst. Für den Körper ist das allbekannt; für Geist und Seele will man es nicht anerkennen“[71]. Bildung wächst nicht naturhaft. Auch sie ist eine Tat des Geistes, ein Stück objektiven Geistes, wie Freyer mit Recht betont, und dieser wächst nicht, sondern wird geschaffen. Auch wissen wir, daß an uns unzählige Forderungen gestellt sind, die wir nicht alle auf Grund eines eigenen Werterlebnisses anerkennen. Ja, wären sie uns nicht von anderen Mächten gestellt, wir kämen nie dazu, sie selbst für uns aufzustellen. Sie können uns lange nur Forderungen bleiben: aber sie werden uns so lange ein stiller Vorwurf sein, bis wir sie „verstehen“. Im Leben übernimmt man viel von seinen „Vätern“ und benützt es, ehe man es ganz erworben hat. Vor uns steht immer unendlich viel Erbgut, das noch der Aufgabe harrt, die das Wort ausspricht: „Was du ererbt von deinen Vätern hast, erwirb es, um es zu be-

sitzen.“ Auch das Kind soll solches Erbgut vor sich haben. Stoff, Lehrplan sind im Prinzip für die Schule anzuerkennen. Allmählich kann das Kind bereit werden, zu erwerben, was es „geerbt“ hat.

Das sittliche Gebiet ist das beste Beispiel, diese Situation zu zeigen. Wir sind gezwungen, vom Kind schon lange, ehe es aus eigenem Erlebnis, Bedürfnis und Wollen dazu kommt, gewisse Handlungen zu verlangen. Das Sittliche steht schon lange als eine Lebensmacht vor ihm, ehe es selbst den Willen hat, ihm gemäß zu leben. Wir können von ihm keinen sittlichen Lebenswandel verlangen, aber vor ihm soll immer das Bild von dem stehen, was es erreichen soll. Wir wissen zwar, daß der Mensch nur wollen kann, was er liebt; aber wir wissen auch, daß der Mensch oft in starker Liebe für etwas entbrennen kann, was ihm am Anfang nicht liebenswert schien.

In dieser Art glauben wir die Spannung Individualität—Bildungsgut lösen zu müssen. Wir entscheiden uns also für die zweite Lösung. Wir setzen das Bildungsgut für die Schule fest und suchen die ganze Interessensphäre des Kindes auf die Höhe desselben heraufzuziehen. Wir machen diese Konzession an den objektiven Geist, machen aber auch an den Zögling die Konzession, daß er nur das in sich zu aktualisieren braucht, was er in sein Wert-, Zweck-, Interessensystem aufnehmen kann. Für den Erzieher besteht die ganze Aufgabe an dieser Stelle darin, daß er eine fruchtbare Interessenentwicklung in seinen Zöglingen anbahnt und zustande bringt.

Allerdings kann man mit dieser Lösung nur schwer einem Stoffmaterialismus entrinnen, so lange das Problem des Stoffes (der Umfang und die Art des Bildungsgutes) nicht von anderen Gesichtspunkten her gelöst wird. Der enzyklopädische Geist des 19. Jahrhunderts hat uns eine Unsumme von „Bildungsstoffen“ gebracht, Massen von theoretischen Kulturgütern angehäuft. Solange wir glauben, daß dieser ganze Enzyklopädismus auch in die Schule eindringen müsse, daß in die Schule überhaupt alles das gehöre, was man später im Leben einmal gebrauchen könnte, so lange ist ein Arbeitsunterricht unmöglich, die Anbahnung wirklicher Bil-

dung in Frage gestellt. „Man entlaste die Schule von der geisteswissenschaftlichen Verstiegenheit," fordert Gertrud Bäumer[72] mit vollem Recht.

4. Die Phasen der Arbeit in pädagogischem Sinn.

Das seither Gesagte zusammenfassend, können wir über die Arbeit in pädagogischem Sinn sagen: Sie ist die Tätigkeitsform, in der sich der Assimilationsprozeß von jeweiliger individueller Lebensform und objektivem Geist am besten vollzieht, und die befähigt ist, den Zögling automatisch zu einer immer vollkommeneren Arbeitshaltung hinzuführen. Wie nun eine solche Arbeit in ihren einzelnen Phasen aussieht, das muß im folgenden noch gezeigt werden.

a) Phase I: Setzung des Arbeitsziels.

Als Motto über das Kapitel setzten wir den Ausspruch Fichtes: „Der Mensch kann nur wollen, was er liebt." Nur auf Grund eines eigenen Werterlebnisses kommt der Mensch zur selbsttätigen Setzung eines Arbeitsziels. Bezugnehmend auf den letzten Abschnitt können wir das pädagogische Problem, das in dieser ersten Phase steckt, in folgender Frage formulieren: Wie bringen wir es fertig, daß der Schüler am „Stoff" Geschmack bekommt, daß er Werterlebnisse hat, auf Grund derer er aus eigener Initiative sich mit ihm auseinandersetzt?

Das Kapitel „Bildung als Verfahren" brachte schon die Lösung dieses Problems in ihren Grundzügen. Es zeigte sich dort, daß der Erzieher zwei Möglichkeiten hat, darauf hinzuwirken, daß von ihm gewollte Werterlebnisse im Zögling zustande kommen: indem er möglichst günstige subjektive und möglichst günstige objektive Bedingungen schafft. Möglichst günstige subjektive Bedingungen sind dann gegeben, wenn der Zögling seinen Aufgaben gegenüber Arbeitshaltung einnimmt. Da aber Arbeitshaltung in einem Menschen zu wecken ein fernes Ziel der Erziehung ist, so muß hier noch folgendes hinzugefügt werden: Wenn ein Schüler auch erst auf einer niederen Stufe derselben steht, so bringt er dem objektiven Geist doch eine total andere Einstellung entgegen als ein Schüler,

der noch ganz in der Spielhaltung verharrt. Hat er auch nur den Anfang einer Arbeitshaltung, so hat er doch schon eine positive Einstellung zum Stoff, und wenn die Struktur desselben seiner eigenen verwandt ist, so ist es verhältnismäßig leicht, sein Interesse für diesen zu entzünden.

Die objektiven Bedingungen, sagten wir im Abschnitt „Bildung als Verfahren", seien zu scheiden in solche, die einmalig für einen ganz bestimmten Fall und in solche, die generell getroffen werden (s. S. 25). Die letzteren faßten wir unter der Forderung zusammen: es gilt ein unser Vorhaben förderndes Milieu, eine Art „pädagogische Provinz" zu schaffen. Auf diese Forderung müssen wir im folgenden eingehen, indem wir das S. 27 Gesagte ergänzen. Wir behandeln damit ein Kapitel, das auch in den letzten Abschnitt (die Arbeitsschule) gehört, denn wir bestimmen zu einem Teil die Organisation derjenigen Schule, die die Arbeitspädagogik verlangt. Es ist eine Erkenntnis der Psychologie, daß nur diejenigen Anlagen und Dispositionen eines Individuums entwickelt werden, die geübt werden. Es ist also gar nicht einerlei, welche „Reize" auf die Seele eines Individuums treffen. Für unser Problem bedeutet das: Wir müssen versuchen, den Schüler in eine Gemeinschaft zu stellen, die in möglichst hoher Potenz die Verkörperung jener Werte ist, die wir im Zögling verwirklichen wollen, dann wird das eigene Werterlebnis des Zöglings nicht ausbleiben. Ich denke dabei nicht nur an das Gebiet des Sittlichen, sondern auch an den ganzen Schulstoff. Wer schon einmal Gelegenheit hatte, in einem guten Internat zu beobachten, wie die unteren Jahrgänge sich an den oberen emporranken, wie schon allein die Tatsache wirkt, daß die jüngeren Schüler durch die nahe Gemeinschaft mit älteren mit dem bekannt werden, was sie später beschäftigen soll, kennt die große Förderung, die hier die Gemeinschaft bietet. Zudem finden die in Menschen verwirklichten Werte viel leichter Eingang in uns, als die in Sachen objektivierten. Wie tot kann eine Abhandlung über ethische Werte für uns sein und in welch lebendiger Weise steckt uns ein diese Werte verkörpernder Mensch an; wie leicht löst er jene seelischen Situationen aus, in denen wir den Wert dieser ethischen Forderungen erleben. Oder wer weiß nicht,

wie ein vorbildlicher Studiengenosse unseren Geist für Wissenschaft mehr öffnen kann als alle Einführungen dies tun. Es ist so, als ob in Menschen realisierte Werte mit doppelter Kraft bei dem Nebenmenschen anklopfen würden. Hier liegt die nähere Begründung, warum jeder Lehrer Vorbild sein soll, ja Vorbild sein muß.

Schon im Abschnitt „Bildung als Verfahren" wiesen wir darauf hin, daß im Lichte dieser Tatsachen Familiengemeinschaft, Internat, Schulgemeinde, Gemeinschaftsschule eine überragende Bedeutung haben. Auch die „Lebensschule", die in der modernen Pädagogik so oft erwähnt wird, bekommt von daher ihren Sinn. Gaudig sagt über sie: „Die Zukunft der deutschen Schule ist nur dann gesichert, wenn wir die gesamte Schule zu einer Sphäre des Lebens, zu einem höchst lebendigen, reich gegliederten und einheitlich zusammengefaßten Lebensganzen zu gestalten vermögen[73]". Dabei muß die Zusammensetzung des Lehrplanes gestatten, daß große Teile seiner Stoffe als aktuelle Probleme in dieses Lebensganze verwoben werden. Mir selbst gelang es einmal in einer Landschule, den Physikunterricht so zu gestalten, daß seine Probleme das außerschulische Leben in Beschlag nahmen, daß ich mich in der Schule darauf beschränken konnte, Fragen zu beantworten, Gefundenes zusammenfassen zu lassen, große Linien aufzuzeigen und auf neue Probleme hinzuleiten. Mehr in der Art, daß wir Probleme in das Leben hineintragen und sie dort wachsen lassen, als in der Weise, daß wir an die Mannigfaltigkeit des Lebens anknüpfen und aus ihr unsere Probleme holen, müssen wir die Schule zur Lebensschule ausbauen.

Der immer mehr zunehmende Zerfall der Familie infolge des Industrialismus und die Tatsache, daß sich der Wirkungsradius der Kirche im Vergleich mit dem 19. Jahrhundert stark verkleinert hat, verlangen gebieterisch die Schulgemeinschaft. Wenn wir in Betracht ziehen, daß noch vor Jahrzehnten der größte Teil unseres Nachwuchses im Schoß der Familie und der Kirche aufwuchs, und daß die Entwicklung wohl nie mehr in diesen Zustand zurückführen kann, so gewinnen Gemeinschaftsschule und Jugendbewegung eine große Bedeutung.

Mit dem oben Gesagten zeigt sich auch, daß der „Massenunterricht“ keineswegs nur komplizierend wirkt, sondern daß auch die Arbeitspädagogik, wie wir eben gesehen haben, zur Forderung der sozialen Erziehung kommen muß. Noch ein anderer, ebenso triftiger Grund führt zur selben Forderung. Geben wir Kerschensteiner[74] das Wort: „Die Schule kann keine Vorbereitung für das soziale Leben sein, ausgenommen, sie bringt in ihren eigenen Organisationen die typischen Bedingungen des sozialen Lebens. Der einzige Weg, für das Leben im Staate vorzubereiten, ist, sich zu bewegen im sozialen Leben.“ (Schwimmen lernt man eben nur im Wasser.) Das heißt mit andern Worten: Auch die sittliche Erziehung muß auf dem Wege geleistet werden, den die hier vertretene Arbeitspädagogik vorschlägt.

Endlich haben wir noch jene direkten Maßnahmen zur Interessenentwicklung zu erwähnen, von denen wir im Abschnitt „Bildung als Verfahren“ unter dem Begriff der Heterogonie ein Beispiel gaben. Nun führen wir auch noch Beispiele für die anderen Fälle an und verdeutlichen jene Gesetze, die Kerschensteiner in vorbildlicher Weise in seiner Bildungstheorie entwickelt hat[75], indem wir uns eng an seine Ausführungen anschließen.

Anknüpfend an das S. 43 berührte Problem der Übung im Klavierunterricht, legen wir diesen Erörterungen die beiden Begriffe „äußerliches Interesse“ und „innerliches Interesse“ zugrunde. Technische Übungen kann ein Schüler aus eigenem Antrieb treiben, weil er die Gewißheit hat, daß gerade diese Übungen ihn auf eine höhere Stufe des Musizierens führen werden. Der Fortschritt kann vielleicht nur darin bestehen, daß er nach der Übung über eine schwierige Phrase in einem ihm lieben Musikstück ohne störende Fehler hinwegkommt. Er treibt in diesem Fall die Übung um eines innerlichen Interesses willen, denn innerliche Interessen nennen wir solche, die an Mitteln „um ihrer immanenten Bedeutung willen“ haften. „Äußerliche Interessen dagegen verwenden die Mittel zur Verwirklichung von Zwecken, die diesen Mitteln an sich fremd sind.“ Ein Beispiel dafür wäre, wenn ein Kind seine Fingerübungen um einer Belohnung willen macht.

Pädagogisch bedeutsam ist diese Unterscheidung, weil einerseits die innerlichen Interessen für die Bildung ungemein wertvoller sind als die äußerlichen, weil andererseits der Weg zu den innerlichen Interessen sehr oft über äußere Interessen geht, und weil ferner äußere Interessen verhältnismäßig leicht zu wecken sind. Wir gewinnen damit ein Einfallstor in das Wert-, Zweck-, Interessen-System unserer Schüler, denn haben wir nur so starke äußerliche Interessen für einen Stoff geweckt, daß sich der Schüler intensiv mit ihm beschäftigt, so erwacht in ihm durch die Arbeit vielleicht das von uns gewollte innere Interesse, psychologisch gesprochen: es wird vielleicht eine schlummernde Begabung oder eine erworbene Disposition geweckt. Nicht immer wird dieser Weg zum Ziel führen, aber doch wird manchmal zu erreichen sein, daß der Schüler sich mit einer Sache um der Sache willen beschäftigt, und gerade das wollen wir bezwecken.

Hinsichtlich der Interessenpflege stellt Kerschensteiner verschiedene beachtenswerte Gesetze auf. Beginnen wir unter Anführung seiner eigenen Worte mit dem Gesetz der Interessenverzweigung. Er sagt darüber[76]: „Es zweigt sich gewissermaßen vom alten Interesse mit dem erlebten geistigen Werte eines Gutes ein neues Interesse ab". Ich führe ein mich selbst betreffendes Beispiel an: Liebe zu meinem Beruf führte mich zu einer Reihe von wissenschaftlichen Disziplinen. Am Anfang suchte ich in ihnen nur Bereicherung und Rat für meine Berufsarbeit und zwar in stofflicher und methodischer Hinsicht. Sie waren mir also nur als „Hilfswissenschaften" zur Pädagogik von Bedeutung. Je mehr ich mich jedoch in sie vertiefte, desto mehr lernte ich sie als eigenständige Sinngefüge kennen und erlebte die ihnen immanenten geistigen Werte; andersgeartete Interessen erwachten und ich lernte Philosophie, Psychologie uud die Naturwissenschaften als selbständige Teile im Kosmos des Wissens schätzen.

Als ein umfassendes Gesetz führt Kerschensteiner dann das Gesetz der assoziativen Interessenübertragung an. Das Gesetz der Interessenverzweigung sei wohl nur ein Sonderfall davon. Windelband hat das Gesetz in folgender Form ausgesprochen[77]:

„Alles, was mit einem Bewerteten in der Vorstellung auf irgend eine Weise fest verbunden ist, unterliegt mit der Zeit der gleichen Bewertung". Über dieses Übertragungsgesetz sagt Kerschensteiner selbst[78]: „Besonders bemerkenswert für das Bildungsverfahren scheint mir neben der Übertragung des Wertgefühles vom Zweck auf das Mittel, die Übertragung vom Teil auf das Ganze (und umgekehrt), vom Geliebten (Verehrten) auf alles, was mit dem Geliebten (oder Verehrten) zusammenhängt, und von einem Gegenstande auf einen ihm ähnlichen". Aus dem Unterricht kennen wir eine Menge Beispiele für dieses Gesetz.

An dieser Stelle sollen auch noch ein paar Worte über die Suggestion ihren Platz finden. Auch bei der Suggestion handelt es sich ja um eine Überpflanzung von Gefühlen, die durch eine überwertige Persönlichkeit veranlaßt wird. Eine starke Lehrerpersönlichkeit kann ihren Schülern viele Interessen aufsuggerieren. Es muß aber darauf hingewiesen werden, daß sie in ihnen damit nicht das eigentliche Werterlebnis für diese Werte wachruft, und so lassen die Schüler oft unzählige dieser aufsuggerierten Interessen wieder fallen, wenn sie von dieser Lehrerpersönlichkeit wieder gelöst sind, vor allem, wenn sie sie bei dieser Loslösung auch innerlich verlieren. Werte aufsuggerieren hat nur einen Sinn, wenn man den Glauben haben kann, daß man auf eine noch unentwickelte Disposition für diese Werte stoßen wird.

Endlich kommen wir zum letzten Gesetz, zu dem der Heterogonie. Wir gaben S. 28 schon ein Beispiel für einen von zwei Fällen, die möglich sind, nämlich für den Fall, daß die Betätigung zwar die gleiche bleibt, „aber das Motiv, aus dem sie vollzogen wird (der Zweck) sich ändert"[79]. Der andere Fall ist der, „daß der alte Zweck bestehen bleibt, die Betätigung sich dagegen infolge der zu beachtenden Nebenwirkung ändert".

Nach unseren Ausführungen stehen sich nun Kind und Stoff nicht mehr so schroff gegenüber; wir haben eine Menge Möglichkeiten kennen gelernt, wie wir mit unseren Bildungsabsichten in das Wert-, Zweck-, Interessensystem unserer Schüler eindringen und damit ihre eigene Initiative für den Stoff wecken können.

b) Phase II und III: Die fiktive Realisierung des Arbeitsziels in der Vorstellung (Arbeitsplanung) und die tatsächliche, sukzessive Realisierung.

Bei diesen zwei Phasen können wir uns sehr kurz fassen, haben doch alle die speziellen Kapitel (besonders IV, V und VII) in erster Linie der Klärung dieser Phasen des Arbeitsprozesses gedient. Besonders gilt für die dritte die Forderung, daß der Schüler selbständig arbeiten muß, denn sonst wird sich die eigentliche Arbeit nicht mit der inneren Anteilnahme, mit der inneren Lebendigkeit vollziehen, die wir in den Abschnitten über das Schaffen und Verstehen für die Arbeit in pädagogischem Sinn fordern mußten.

Ergänzend gehen wir nur auf das Verhältnis von Arbeitsökonomie (s. S. 37) und Arbeit in pädagogischem Sinn ein. Allgemein kann folgendes vorausgeschickt werden: daß Arbeitsprozesse unter dem Gesichtspunkt der Arbeitsökonomie ablaufen, ist ein Ziel im Bildungsprozeß. Drängt der Erzieher zu früh auf ökonomisch vollkommene Arbeitsleistungen, so gefährdet er damit die organische Höherbildung „der Arbeitstechnik". In unserer Absicht, die Arbeitspädagogik in der Schule durchzuführen, verleitet uns unser Erwachsenenstandpunkt immer wieder dazu, in unpädagogischer Ungeduld in zu kurzer Zeit vollkommene Leistungen zu verlangen. Wir werden einerseits gedrängt von der Stoff-Fülle unserer Lehrpläne, andererseits haben wir nicht die umfassende, überragende psychologische Bildung, die nötig ist, diese organische Entwicklung leiten zu können. Diese hindernden Umstände müssen behoben werden, wenn eine fruchtbringende Arbeitspädagogik möglich sein soll.

Zudem werden durch die selbständige Arbeit des Schülers die besten Möglichkeiten zur Interessenentwicklung geschaffen, denn in ihr hat der Schüler immer wieder das Erlebnis, daß sein Wissen Lücken und Widersprüche aufweist, sein Können mangelhaft ist. So werden immer aus selbständiger Arbeit neue Zwecksetzungen hervorgehen, Arbeitsprozesse verursacht werden, die ein besseres Wissen und Können, ein besseres Verstehen und eine höhere, vollkommenere Leistung zum Ziele haben.

c) Phase IV: Die Prüfung des Arbeitsergebnisses.

In unserer Definition des pädagogischen Begriffs der Arbeit war auch die Forderung enthalten, daß Arbeit in pädagogischem Sinn eine Tätigkeitsform sein müsse, die den Zögling automatisch zu einer immer vollkommeneren Arbeitshaltung hinführt. Diese Forderung wird am ehesten erfüllt, wenn der IV. Phase des Arbeitsprozesses die ihr zukommende Geltung eingeräumt wird. Im Laufe unserer Arbeit war schon zweimal von diesem Problem die Rede (s. S. 26 und S. 42 f.). Hier sollen noch einige grundsätzliche Ausführungen Platz finden.

Das Problem ist auch in folgender Frage zu fassen: Welche Mittel besitzen wir, den Zögling langsam aus der Spielhaltung in die Arbeitshaltung überzuführen? Soviel ich sehe, sind es deren zwei. Solange der Zögling noch im „Spielalter" steht, muß er möglichst so beeinflußt werden, daß der maßlose Wechsel im Spielziel allmählich abnimmt und er in immer größerem Maße fähig wird, das Ziel seiner Tätigkeit hinauszurücken, d. h. in immer größerer Zähigkeit seine Energie für ein fernstehendes Ziel einzusetzen. Wir haben hier einen der gangbarsten Wege zur Willenserziehung vor uns, die für die Arbeitspädagogik so ungemein wichtig ist.

Das zweite Mittel können wir in erster Linie dann in Anwendung bringen, wenn der Schüler schon zu selbständiger Arbeit fähig ist. Es gilt, den Willen zur Voll-endung des Werkes im Schüler wachzurufen. Wie wir diesen über das Erlebnis des Vollendungswertes hinweg wecken können, haben wir bereits geschildert (s. S. 26). Tausende von Arbeitsprozessen muß der Zögling vollendet haben, bis jener Wille zur Sachlichkeit, zu jenem „die Sache gelten lassen", zu einer Macht herangereift ist, die bestimmend für sein ganzes Leben wird.

Für das Erlebnis der Vollendung eines Werkes ist die Möglichkeit der Selbstprüfung derselben durch den Schüler Bedingung, ja, wir können sagen, je mehr ein Arbeitsstoff von sich aus zu dieser Prüfung nötigt, desto günstiger ist er. Wenn es solche Stoffe gibt, so müssen diese in erster Linie die Stoffe der Arbeits-

schule werden. Wir stoßen damit auf einen der wichtigsten Gesichtspunkte für die Frage der Organisation der Arbeitsschule. Es ist z. B. einleuchtend, daß beim Bau eines Apparates die Nötigung zur Selbstprüfung und die Möglichkeit derselben für den Schüler besonders groß ist. Der Apparat muß doch funktionieren! Der Schüler wird aus eigenem Antrieb immer und immer wieder den Grad der Vollendung seines Arbeitsergebnisses prüfen und kann dies auch auf eine leichte Art tun: „der Weg der empirischen Selbstprüfung (die Außenschau)“[80] ist hier besonders leicht möglich. Kerschensteiner sagt über diese[81]: „Es braucht wohl kaum darauf hingewiesen zu werden, daß die selbstprüfende Außenschau, vor allem jene, die sich durch die Mittel von Maß, Zahl und Gewicht vollzieht, wie bei den meisten handwerklichen Arbeiten, in der Entwicklung des menschlichen Handelns der selbstprüfenden Innenschau vorausgeht, wie das Handwerk der Kunst“. Von hier aus kommt Kerschensteiner zu seiner so berechtigten Forderung des Werkunterrichts.

In eingehenden Untersuchungen in verschiedenen Werken weist Kerschensteiner nun nach, daß außer dem Werkunterricht vor allem die alten Sprachen und die Naturwissenschaften, die das Experiment verwenden, solche Stoffe sind, wie sie die Arbeitsschule haben muß, wenn sie die Entwicklung der Arbeitshaltung im Schüler anbahnen soll. Selbstverständlich sind andere Stoffe bzw. Fächer nicht aus der Schule ausgeschlossen, doch ist es unmöglich, daß eine Schule, die die Arbeitspädagogik durchführen will, den Hauptnachdruck auf Stoffe legt, die die Arbeitshaltung voraussetzen und nicht imstande sind, sie zu erzeugen. Aus diesem Gesichtspunkt heraus muß die Zusammensetzung des Lehrplans der deutschen Oberschule als nicht gut angesehen werden.

5. Die Arbeitsschule.

Wenn in der Schule der Zögling durch selbständige Arbeit erzogen werden soll, so muß auch die ganze Schule eine solche Organisation haben, daß dieses Bestreben durchgeführt werden kann. Über diese notwendige Organisation kann natürlich nur Grundsätzliches gesagt werden, denn dieses Problem ist so umfassend,

daß es eine eigene wissenschaftliche Untersuchung verlangen würde, wenn man es erschöpfen wollte. Bei der Erörterung der ersten Phase der Arbeit in pädagogischem Sinn stellten wir schon eine Forderung für die Schulorganisation auf. An diese knüpfen wir nochmals an. Wir sagten dort, daß die Arbeitspädagogik eine Erziehung in einer Gemeinschaft verlange, daß also die „Massenerziehung" nicht nur ein nicht zu verhinderndes, komplizierendes Übel sei, sondern vielmehr eine Notwendigkeit. Die Forderung, daß der eigentliche Arbeitsprozeß von jedem Schüler möglichst selbständig ausgeführt werde, verlangt hingegen ebenso stark die Isolierung des Einzelnen, wenn die Forderungen der Arbeitspädagogik erfüllt werden sollen. Die Schule muß also eine elastische Einheit bilden, sodaß, je nach Notwendigkeit, ihr Gemeinschaftscharakter betont oder eine Auflösung der Einheit in selbständig arbeitende Individualitäten vorgenommen werden kann. Diese „Individualitäten" müssen nicht immer Einzelpersonen, sondern können auch kleine Arbeitsgemeinschaften sein, in denen Schüler von gleicher Begabungsrichtung und gleicher geistiger Entwicklungshöhe zusammengefaßt sind.

Aus dem Gesagten erhellt, daß weder die „alte Schule" noch der Daltonplan für uns eine befriedigende Lösung darstellen. Wir gehen auf beide hier ein, denn die von uns gesuchte elastische Einheit muß ein Mittelding zwischen beiden sein. Sergius Hessen nennt die „alte Schule" die passive Schule. Er sagt über sie[82]: „Ihrem Wesen nach ist die passive Schule die Schule der mechanischen Gleichartigkeit. Im großen wie im kleinen läßt sich ihre Struktur durch das Schema der abstrakt-allgemeinen Gleichheit ausdrücken. In der Struktur der Klasse, zum Beispiel, kommt dieses Schema darin zum Ausdruck, daß die Klasse hier lediglich die Summe der nebeneinander gestellten Schüler bildet, von denen jeder einzeln die gleiche vom Lehrer gebotene Musteraufgabe wiederholt." Durch diese Atomisierung in jeder Hinsicht bleibt die Individualität unberücksichtigt, die Klasse ist eine Masse von Einheiten, aber nicht eine die Erziehungsabsichten fördernde Gemeinschaft. Individualitätsprinzip und Sozialprinzip sind viel zu wenig berücksichtigt.

Die Atomisierung erstreckt sich — heute fast noch in den meisten Schulen — auch in ganz extremer Weise auf den Stoff. Er wird in eine große Zahl von Fächern geteilt, und der Stoff dieser wieder in eine Unsumme von Stoffeinheiten zerrissen und portionenweise an den Schüler herangebracht, wobei dieser keine Ahnung von dem großen Zusammenhang hat, in den die Stoffeinheiten gehören. Stunde um Stunde muß das Interesse des Schülers für den Stoff neu gewonnen werden. Eine unökonomische Art, wie man sie sich nicht schlimmer denken kann.

Die Arbeitspädagogik fordert eine so enge Verbindung der Fächer als nur möglich, eine Art Gesamtunterricht im wahrsten Sinne. Die Schularbeit muß von umfassenden Stoffgebieten ausgehen, die dann nicht portionenweise immer von der ganzen Klassengemeinschaft erarbeitet werden, sondern Arbeit in kleineren Arbeitsgemeinschaften, selbständige Arbeit jedes einzelnen Schülers und gemeinsame, zusammenfassende Arbeit der Gesamtheit müssen in fruchtbarer Weise abwechseln. Auch die extreme Atomisierung der Zeit, das zu häufige Abwechseln im Unterrichtsstoffe muß geändert werden. „Aus dem Aggregat vieler Einzelner, die unter Führung des gleichen Lehrers ‚dasselbe' aufnehmen, nachsagen, nachahmen und tun ... wird durch die notwendig differente, aber immer als berechtigt respektierte, benutzte, auch für die andern fruchtbar gemachte Eigentätigkeit des Einzelnen das kunstvolle Gewebe einer Austausch-Förderungsgemeinschaft, eine Lebenseinheit"[83].

Der Daltonplan, der zu sehr die Individualität betont und damit das Sozialprinzip vernachlässigt, kann trotz dieses Mangels wertvolle Hinweise für die Organisation einer Schule nach dem Arbeitsprinzip geben. Es ist kein Zufall, daß er in Deutschland bis jetzt wenig Beachtung gefunden hat, in den angelsächsischen Ländern dagegen teilweise sehr große Anerkennung. Um in Kürze einen Begriff von seinem Wesen zu geben, schließen wir uns an eine zusammenfassende Schilderung, die Sergius Hessen gibt[84], an. „Das Wesen des Daltonplanes besteht darin, daß der gemeinsame Unterricht in besonderen, nach Altersstufen gegliederten Klassen durch individuelle Arbeit in Laboratorien und ‚Fachzimmern'

(subject rooms) ersetzt wird". Die einzelnen Räume der Schule sind also nicht mehr Klassenzimmer, sondern eben solche Fachzimmer für Naturwissenschaften, Erdkunde usw. In jenen befinden sich alle zum Selbststudium notwendigen Hilfsmittel (Lehrbücher, Nachschlagewerke, Karten usw.). Jeder Schüler erhält eine bis in die Einzelheiten ausgearbeitete Anweisung für seine Studien, in der der Stoff für die jüngeren Schüler sogar in Pensen für je eine Woche geteilt ist. Zitieren wir zum Schluß Hessen noch wörtlich: „Nachdem der Schüler den ‚Vertrag' über die Erfüllung des ihm gebotenen Programms unterschrieben hat, ist er durchaus frei in der Einteilung seiner Zeit; er befaßt sich mit diesem oder jenem Gegenstand, je nach dem Maß seines Interesses, seiner Fähigkeiten und Kenntnisse".

Trotzdem der Daltonplan die Individualisierung auf die Spitze treibt, können wir von ihm lernen: wir müssen es aufgeben, alles in „kollektiver Anstrengung", also mit der ganzen Klassengemeinschaft, erarbeiten zu wollen. Nur in einer elastischen Arbeitsgemeinschaft, wie wir sie oben schilderten, ist es möglich, dem „Typenproblem", dem „Problem des Entwicklungstempos" und all den Problemen, die aus der oben dargestellten Dreiheit von Stoff, Individualität, „Massenunterricht" entspringen, irgendwie gerecht zu werden. Bleiben wir beim starren Klassenunterricht und versuchen der Arbeitspädagogik Rechnung zu tragen, so brechen wir unter der Unzahl der unlösbaren Probleme zusammen.

Eine Klassengemeinschaft, die in der geschilderten Weise Arbeitsgemeinschaft, „Austausch-Förderungsgemeinschaft" ist, zu schaffen und zu organisieren, ist Aufgabe der Lehrerpersönlichkeit, ersteht durch organisches Wachstum und ist ein äußerst verzweigtes, kompliziertes Gebilde, ungemein stark von der Lehrerpersönlichkeit her bestimmt. Diese Tatsache stellt die Forderung an das Lehrerkollegium, Lehrgemeinschaft zu sein; denn es ist ein Unding, daß nach jeder Klassenübergabe diese elastische Arbeitsgemeinschaft nach dem Sinne des neuen Lehrers neu aufgebaut wird. Sind die Schüler in eine solche eingewoben, so bedeutet jede tiefgehende Änderung eine Störung im seelischen Wachstum dieser Schüler. Pfahler hat in einem Aufsatz „Arbeits-

schule: Lehrer und Lehrerkollegium“ diese Frage eingehend beleuchtet und kommt, wie wir, zu folgendem Schluß[85]: „Wir versuchten, zu zeigen, daß die Durchführung des Arbeitsschulgedankens einen aus freiem Entschluß geborenen Kompromiß der einzelnen Lehrerpersönlichkeiten unbedingt voraussetzt“.

Er fährt weiter unten, als er den Weg der Durchführung berührt, folgendermaßen fort: „Bei ehrlichem Streben wird sich rasch an jedem Schulkomplex ein Kern willig zusammenarbeitender Lehrer bilden. In diese Gemeinschaft gilt es nun Schritt für Schritt Widerstrebende oder neu Hinzukommende hineinzuziehen“. Wenn man bedenkt, daß an einer ausgebauten Volksschule (mit acht Schuljahren) sich nur vier Lehrer finden müßten, um eine solche Lehrgemeinschaft zu bilden, so ist die Ausführung dieser so fruchtbaren Forderung wenigstens für einen Teil jedes Lehrerkollegiums gut möglich. Da jede Lehrkraft ihre Klasse im gewöhnlichen Fall zwei Jahre, in der Grundschule meistens vier Jahre behält, wäre es leicht einzurichten, daß die vier Lehrkräfte einer solchen Lehrgemeinschaft ihre Klassen nur an eines ihrer Glieder abgeben. Durch eine solche Kontinuität in der „Methode“, wie sie durch eine solche Lehrgemeinschaft möglich wäre, könnte der Arbeitsschulgedanke außerordentliche Förderung erfahren, wie überhaupt — darauf sei zum Schluß noch einmal hingewiesen — erst durch eine entsprechende Schulorganisation die richtige Gestaltung der Schularbeit möglich wird, ein Umstand, den man noch viel zu wenig berücksichtigt.

Anmerkungen.

[1] Tillich, Die religiöse Lage der Gegenwart S. 13.
[2] Tillich S. 12/13.
[3] Strasser S. 332.
[4] Kerschensteiner I S. 34.
[5] Simmel I S. 262.
[6] Zit. bei Kerschensteiner I S. 61.
[7] Spranger IV S. 17.
[8] Tillich S. 13.
[9] Kerschensteiner I S. 19.
[10] Kerschensteiner I S. 19.
[11] Spranger I S. 24.
[12] Rudolf Lehmann, Das doppelte Ziel der Erziehung.
[13] Lehmann S. 121.
[14] Lehmann S. 124.
[15] Spranger I S. 25.
[16] Kerschensteiner I S. 20.
[17] Fischer I S. 69.
[18] Simmel I S. 241.
[19] Simmel I S. 236.
[20] Kerschensteiner I S. 228.
[21] Freyer S. 69.
[22] Spranger II Jahrg. 2 S. 154.
[23] Simmel I S. 239.
[24] Kerschensteiner I S. 252.
[25] Kerschensteiner I S. 298.
[26] Hessen S. 66.
[27] Hessen S. 66.
[28] Zit. bei Hessen S. 68.
[29] Fischer I S. 67.
[30] Fischer I S. 68.
[31] Fischer I S. 69.
[32] Bei Bode S. 2 als Motto zitiert.
[33] Fischer I S. 10.
[34] Kerschensteiner I S. 120 ff. und Kerschensteiner IV.
[35] How we think.
[36] Kerschensteiner I S. 128 — auch für die folgenden Punkte.
[37] Kerschensteiner I S. 127.
[38] Kerschensteiner I S. 127 ff.
[39] Simmel I S. 240.
[40] Freyer S. 26.
[41] Freyer S. 26.
[42] Freyer S. 43.
[43] Freyer S. 42.
[44] Spranger IV S. 17.
[45] Karsen I S. 127.
[46] Freyer S. 30.
[47] Freyer S. 67.
[48] Freyer S. 68.
[49] Freyer S. 68.
[50] Freyer S. 68.
[51] Scheibner I S. XVI.
[52] Kneisel S. 500.
[53] Spranger II 2. Jahrg. S. 152.
[54] Goldbeck auf der Reichsschulkonferenz 1920, zit. bei Walter Lehmann S. 38.
[55] Besonders stark kommt diese Ansicht in Karl Beyer I und II zum Ausdruck.

[56] Spranger II 2. Jahrg. S. 153.
[57] Freyer S. 74. Wir legen auch fernerhin die ausgezeichneten Ausführungen Freyers über dieses Problem den unsrigen zugrunde.
[58] Freyer S. 74/75.
[59] Freyer S. 72.
[60] Freyer S. 70.
[61] Freyer S. 73.
[62] Freyer S. 74.
[63] Karsen I S. 23.
[64] Krieck S. 4.
[65] Spranger II 2. Jahrg. S. 152.
[66] Matthäus 16, 25.
[67] Kerschensteiner III S. 42 bis 91 „Der pädagogische Begriff der Arbeit".
[68] Tillich S. 34.
[69] Berthold Otto zit. bei Karsen I S. 41.
[70] Fischer I S. 122.
[71] Zit. bei Karsen I S. 44.
[72] In Ried S. 34.
[73] Gaudig I S. 34.
[74] Kerschensteiner VI S. 48.
[75] Kerschensteiner I S. 249/293.
[76] Kerschensteiner I S. 280.
[77] Zit. bei Kerschensteiner I S. 284.
[78] Kerschensteiner I S. 285.
[79] Kerschensteiner I S. 289.
[80] Kerschensteiner III S. 81.
[81] Kerschensteiner III S. 81.
[82] Hessen II S. 507.
[83] Fischer II S. 4.
[84] Hessen II S. 503 f.
[85] Pfahler S. 284, 2.

Literatur.

Beyer, Karl, I, Die Pflege des Irrationalen in der Schule. Deutsches Philologenblatt 1925, S. 19—21.
— II, Erlebnis und Unterrichtsziel. Ebenda S. 212—216.

Bode, Rudolf, Rhythmus und Körpererziehung. Jena 1923.

Clauberg und Dubislav, Systematisches Wörterbuch der Philosophie. Leipzig 1923.

Dilthey, Wilhelm, Das Erlebnis und die Dichtung. 8. Auflage, Berlin und Leipzig 1922.

Eisler, Rudolf, Wörterbuch der philosophischen Begriffe. Berlin 1910.

Elsenhans, Theod., Lehrbuch der Psychologie. Tübingen 1920.

Epstein, Max, Das Buch der Erziehung. Bd. II. Karlsruhe 1922.

Erismann, Theodor, Was ist Entwicklung? Ztschr. Die Erziehung. Jhrg. 3, H. 8.

Faulwasser, Arthur, Zur Analyse des Begriffes Arbeit in seiner Bedeutung für die Arbeitsschulbewegung der Gegenwart. Ztschr. Die Arbeitsschule, 1926, S. 353—365.

Fischer, Aloys, I, Psychologie der Arbeit. Ztschr. Die Arbeitsschule, 1925, H. 1—3.
— II, Die Stellung des Arbeitsgedankens in der deutschen Schulreformbewegung. Ebenda 1926 H. 1.

Freyer, Hans, Theorie des objektiven Geistes. Berlin 1923.

Giese, Fritz, Psychologisches Wörterbuch. Berlin 1921.

Goethe, Wolfgang v., Gesammelte Werke. Herausgegeben von Heinr. Stiehler, Berlin.

Groos, Karl, I, Das Seelenleben des Kindes. 6. Auflage. Berlin 1923.
— II, Die Spiele der Menschen. Jena 1899.
— III, Das Spiel (2 Vorträge). 2. Auflage, Jena 1922.
— IV, Der ästhetische Genuß. Gießen 1902.

Havenstein, Martin, Selbsttätigkeit in der Schule. Deutsches Philologenblatt, 1925, S. 81 ff.

Hessen, Sergius, I, Fröbel und Montessori (Versuch einer philosophischen Theorie des Spiels). Ztschr. Die Erziehung, Jhrg. 1, H. 2.
— II, Die Idee der Arbeitsschule und der Daltonplan. Ztschr. Die Erziehung, Jhrg. 1, H. 10 und 11.

Hildebrand, Rud., Vom deutschen Sprachunterricht. 14. Auflage, Leipzig 1917.

Hilker, Franz, Deutsche Schulversuche, Berlin 1924.

Karsen, Fritz, I, Deutsche Versuchsschulen der Gegenwart und ihre Probleme. Leipzig 1923.
— II, Die neuen Schulen in Deutschland. Langensalza 1924,

Kerschensteiner, Georg, I, Theorie der Bildung. Berlin 1926.
— II, Grundaxiom des Bildungsprozesses. 3. Auflage, Berlin 1927.
— III, Begriff der Arbeitsschule. 6. Auflage, Berlin 1925.
— IV, Wesen und Werte des naturwissenschaftlichen Unterrichts. Leipzig und Berlin 1914.
— V, Die Seele des Erziehers und das Problem der Lehrerbildung. Berlin 1921.
— VI, Der Begriff der staatsbürgerlichen Erziehung. 4. Auflage, Leipzig und Berlin 1919.

Kneisel, Gottfr., Das bildende Erlebnis (zur Entwicklung des Erlebnisbegriffes innerhalb der Geisteswissenschaft und der Pädagogik). Ztschr. Die Erziehung, Jhrg. 1, H. 10—11.

Krieck, Ernst, Grundriß der Erziehungswissenschaft. Leipzig 1927.

Lehmann, Rudolf, Das doppelte Ziel der Erziehung. Berlin 1925.

Lehmann, Walter, Der Erlebnisgedanke und seine pädagogische Auswertung. Osterwiek 1927.

Litt, Theodor, Individuum und Gemeinschaft. 3. Auflage, Berlin 1926.

Pfahler, Gerhard, Arbeitsschule: Lehrer und Lehrerkollegium. Württ. Lehrerzeitung, 1927, Nr. 26.

Pestalozza, A. v., Der Begriff des Schöpferischen. Pädagogisches Magazin, H. 1111.

Rein, W., Enzyklopädisches Handbuch der Pädagogik. Jena 1903.

Ried, Georg, Die moderne Kultur und das Bildungsgut der deutschen Schule. Leipzig 1927.

Scheibner, Otto, I, Die didaktischen Prinzipien der Freitätigkeit und der Arbeit. In: Paul Ficker, Freitätigkeit, Leipzig, 1926.
— II, Der Arbeitsvorgang in technischer, psychologischer und pädagogischer Erfassung. In: Freie geistige Schularbeit in Theorie und Praxis. Herausgegeben von H. Gaudig im Auftrag des Zentralinst. für Erziehung und Unterricht. Breslau 1922.

Schiller, Fr. v., Über die ästhetische Erziehung des Menschen, in einer Reihe von Briefen.

Schmid, K. A., Geschichte der Erziehung, Stuttgart, 1884.

Simmel, Georg, I, Philosophische Kultur (gesammelte Essais), Potsdam 1923.
— II, Hauptprobleme der Philosophie. Berlin und Leipzig 1920.

Spranger, Ed., I, Berufsbildung und Allgemeinbildung. In: Handbuch für Berufs- und Fachschulwesen, S. 24—38.
— II, Das deutsche Bildungsideal in geschichtsphilosophischer Beleuchtung. Ztschr. Die Erziehung, Jhrg. 1, H. 1 und 4 und Jhrg. 2 H. 3.
— III, Psychologie des Jugendalters. 4. Auflage, Leipzig 1925.
— IV, Lebensformen. 4. Auflage, Halle 1924.

Strasser, Vera, Psychologie der Zusammenhänge und Beziehungen. Berlin 1921.

Tillich, Paul, Die religiöse Lage der Gegenwart. Berlin 1926.

Windelband, Wilh., I, Einleitung in die Philosophie. 2. Auflage, Tübingen 1920.
— II, Lehrbuch der Geschichte der Philosophie. 11. Auflage, Tübingen 1924.

Lebenslauf

Am 14. Oktober 1897 wurde ich in Hößlinswarth OA. Schorndorf als Sohn des Volksschullehrers Johannes Kuhn geboren. In Backnang, wohin mein Vater versetzt worden war, besuchte ich zuerst 3 Jahre die Volksschule, anschließend daran 4 Jahre die Realschule. Nach entsprechender Vorbereitung wurde ich 1913 in das Lehrerseminar Backnang aufgenommen. Mein Eintritt in das Heer als Kriegsfreiwilliger unterbrach jedoch meine Ausbildung auf die Dauer von $2^1/_2$ Jahren. Mit Kriegsende wurde ich entlassen, nahm an einem Kriegsteilnehmerkurs des Seminars Backnang teil und legte im Sommer 1920 meine erste Dienstprüfung ab. Anschließend wurde ich als unständiger Lehrer an verschiedenen Orten Württembergs verwendet; im Dezember 1921 verheiratete ich mich; im Sommer 1923 legte ich meine zweite Dienstprüfung ab. Meinen schon im Felde gefaßten Plan, noch an einer Hochschule zu studieren, hatte ich wieder aufgegeben, da ich unter den Folgen einer mir im Felde zugezogenen Ruhrerkrankung stark zu leiden hatte. Erst als ich im Laufe der Jahre gesundheitlich wieder hergestellt wurde, griff ich meinen Plan wieder auf und studierte vom Winter 1923 bis Winter 1927 in Tübingen Philosophie, Pädagogik und Staatswissenschaft. Ende 1927 legte ich die höhere Prüfung für den Volksschuldienst ab.